



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MARIA HELOISA DE MELO CARDOSO

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MARIA HELOISA DE MELO CARDOSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Verônica dos Reis Mariano Souza

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



MARIA HELOISA DE MELO CARDOSO

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APROVADA EM: _____/_____/_____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação /UFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016

Dedico

A Inteligência suprema causa primária de todas as coisas, que rege o universo com equilíbrio e amor - Deus.

A Família que escolhi amar nesta nova encarnação, pois sem ela não conseguiria superar os obstáculos que apareceram em meu caminho e chegar vencedora em mais uma etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar sempre a meu lado um espírito protetor, que me inspira a fazer as coisas certas, mesmo sabendo que em alguns momentos vou cometer deslizes.

Aos meus pais, Humberto Cardoso e Cícera Francisca, que cumprem com afinco as responsabilidades assumidas para esta encarnação, zelando por todos os filhos de maneira firme e amorosa. Sou imensamente feliz por terem me acolhido, amo-os muito.

Aos meus irmãos biológicos, Henrique, Helena, Hortência, Helenízia, Helma e Helba, companheiros de estrada, grandes incentivadores do meu progresso educacional.

A meu esposo, Manoel Messias, homem que escolhi para partilhar os momentos alegres e tristes da minha vida que, da sua maneira particular de ser, me incentivou e me apoiou todas as vezes que precisei, durante essa jornada. Obrigada, eu te amo!

As minhas filhas, Maísa e Manoela, razão da minha vida, agradeço por compreenderem a minha ausência em alguns momentos que se fizeram necessários.

Agradeço, com extremado reconhecimento e respeito, à minha orientadora Professora Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza, por ter sido firme, mas sempre com muita delicadeza na condução deste trabalho, mostrando a importância da inclusão da pessoa com deficiência na escola, em todos os seus níveis de ensino, no mercado de trabalho, enfim, na sociedade de um modo geral e solidariedade humana aliada ao desejo de uma Escola Pública de qualidade.

Aos professores (as) do Mestrado em Educação que nos mostraram novos caminhos a seguir, contribuindo para que hoje eu saiba mais do que sabia e também tenha mais dúvidas e incertezas, mas muito mais vontade de continuar esta caminhada.

Aos companheiros do curso de mestrado, que batalharam juntos comigo durante as disciplinas ministradas e não desistiram, somos vencedores.

A amiga, (irmã, mãe) de outras vidas, pois só isso justifica o amor que brotou em meu coração por você, Maria Helena Alves, pelo apoio, amizade e companheirismo.

Aos amigos especiais da linha 1, grandes incentivadores, companheiros fiéis.

A grande amiga Vânia Lúcia, pelo carinho e dedicação com que se debruçou na organização e formatação dessa dissertação nos momentos mais críticos.

Aos companheiros do Instituto Federal de Sergipe, que de uma forma ou de outra acabaram ajudando na construção desse trabalho.

Aos alunos, professores, coordenadores e diretor do Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju, pela contribuição espontânea no preenchimento dos questionários aplicados e disposição para responder as entrevistas.

Ao Diretor do IFS - Campus Aracaju - Élder Ribeiro Gama, pelo respeito e incentivo a todos os servidores pesquisadores e pela autorização da pesquisa de campo.

Ao professor, amigo e atual Reitor do IFS, Ailton Ribeiro de Oliveira, grande incentivador do Ensino Público de qualidade para que os filhos (as) das classes trabalhadoras possam continuar sonhando com um futuro melhor.

A partir da valoração é possível definir os objetivos da educação. Considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto.

Demerval Saviani (2007, p. 48).

RESUMO

Este estudo teve como principal objetivo analisar os dispositivos para a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, no período de 2007 a 2016. Especificamente, buscou-se averiguar sua forma de ingresso na instituição, de modo a constatar se as propostas pedagógicas que ela adota possibilitam o acesso do aluno com deficiência aos conhecimentos necessários à sua formação profissional. Pretendeu-se, ainda, identificar as dificuldades e facilidades encontradas por esses alunos, por meio do procedimento de analisar as condições de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e de comunicação situadas no ambiente institucional. Para tanto, a pesquisa orientou-se pela metodologia do estudo de caso, em cujo âmbito desenvolveu-se uma pesquisa de caráter qualitativo, que se efetivou com objetivo exploratório sob duas diferentes formas: a observação e a investigação de pessoas. Para a coleta dos dados, optou-se pela entrevista semiestruturada aplicada ao diretor, aos coordenadores e pedagogos, assim como um questionário composto de questões abertas e fechadas, para os alunos com deficiência, professores e alunos com deficiência egressos da instituição, num total de 36 participantes. A pesquisa constatou que a inclusão não se concretiza pelo simples fato de ser assegurado o ingresso desses alunos no sistema educacional, pois, mesmo com as conquistas e o amparo legal, a transformação da escola em um espaço para todos ainda se constitui um desafio, no sentido de responder eficazmente às necessidades individuais do discente. Pode-se dizer, em conclusão, que garantir a oferta de formação profissional para alunos com deficiência certamente se constituiu um avanço, porém apenas ter formação não é condição suficiente para que essas pessoas tenham acesso ao mundo do trabalho.

Palavras-Chave: Aluno com Deficiência. Formação Profissional. Inclusão.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the devices for the inclusion of students with disabilities in vocational training courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology Sergipe - Aracaju Campus, from 2007 to 2016. Specifically, we sought to determine their form of entry into the institution in order to ascertain whether the educational proposals that it adopts enable access for students with disabilities to the knowledge necessary for their vocational training. The intention was also to identify the difficulties and facilities faced by these students through the procedure of analyzing the conditions of pedagogical accessibility, architectural and communication located in the institutional environment. Therefore, the research was guided by the case study methodology, under which developed a qualitative research, which was accomplished with exploratory objective in two different ways: observation and investigation of persons. To collect the data, we opted for the semi-structured interview applied to the director, coordinators and teachers, as well as a questionnaire composed of open and closed questions, for students with disabilities, teachers and students with graduates disability institution for a total of 36 participants. The survey found that inclusion is not realized by the simple fact of being assured entry of these students in the educational system, because even with the achievements and legal support, the school transformed into a space for all is still a challenge in order to effectively respond to individual student needs. It can be said, in conclusion, to ensure vocational training provision for students with disabilities certainly represented a step forward, but only have training is not sufficient for such persons to have access to the working world.

Keywords: Student with Disabilities. Professional qualification. Inclusion.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMAS	Associação de Amigos do Autista em Sergipe
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Sergipe
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAE	Conselho de Ética Aplicada
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCDD	Coordenadoria de Controle Docente e Discente
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COHL	Coordenadoria de Hospitalidade e Lazer
CORDE	Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRE	Coordenadoria de Registro Escolar
DEN	Direção de Ensino
DOM	Diário Oficial do Município
DOSVOX	Sistema Operacional para Pessoas com Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUFES	Editora da Universidade Federal do Espírito Santo
EDUFSCAR	Editora da Universidade Federal de São Carlos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Educação Profissional e Tecnológica
FADERS	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
FENAPAEs	Federação Nacional das APAES
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MET	Ministério do Emprego e do Trabalho
NBR	Normas Brasileiras
NPGCIMA	Núcleo de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Matemática
NPGED	Núcleo de Pós-graduação em Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAPNEE	Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Programa de Acessibilidade e Inclusão
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PRAAE	Programa de Acompanhamento e Assistência ao Educando
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAIS	Relação Anual de Informação Social
ROD	Regulamento da Organização Didática
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)
SECAP	Serviço de Capacitação Profissional
SEMOB	Secretaria Municipal de Mobilidade
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<i>SignWriting</i>	Sistema de escrita para línguas de sinais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtornos do Espectro Autista

TECNEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Deficiência
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Federal de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Grupos de Pesquisa e Estudos da Deficiência	22
Quadro 2- Trabalhos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional..	24
Quadro 3- Demonstrativo das dissertações e teses defendidas no NPGED	28
Quadro 4- Demonstrativo das dissertações e teses defendidas no NPGCIMA	32
Quadro 5- Caracterização da amostra da pesquisa.....	39
Quadro 6- Categorias de análise das falas dos sujeitos	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentual de participação dos grupos pesquisados.....	75
Gráfico 2- Opinião sobre o trabalho docente junto ao aluno com deficiência.....	80
Gráfico 3- Forma de ingresso dos alunos com deficiência no IFS segundo os docentes	81
Gráfico 4- Condições do aluno com deficiência para se inserir no mercado de trabalho.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados dos informantes de acordo com as variáveis sexo e idade	76
Tabela 2- Perfil dos entrevistados.....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL A CAMINHO DA INCLUSÃO	43
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO. 43	
2.1.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	49
3 ENSINO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	55
3.1 CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	55
3.1.1 Educação Profissional para Pessoas com Deficiência	63
3.1.2 Institutos de Ensino Profissional e Tecnológico frente à Inclusão	66
3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO VIA DE INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO	70
3.2.1 Oportunidades para Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho... ..	72
4 INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	75
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	75
4.1.1 Concepções dos Alunos Egressos	77
4.1.2 Respostas dos Alunos Atuais.....	79
4.1.3 Representações docentes	81
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	84
4.3 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO.....	92
4.4 TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS	95
CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	116
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	117
APÊNDICE B- Guia de Observação	119
APÊNDICE C- Roteiro de Entrevista com Diretor, Pedagogos e Coordenadores	120
APÊNDICE D - Questionário ao Aluno com Deficiência	122
APÊNDICE E- Questionário ao Professor	125
APÊNDICE F - Questionário ao Aluno Egresso	128
ANEXOS	131
ANEXO 1- Transcrições das entrevistas com Diretor, Pedagogos e Coordenadores	132

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Sanches (2005), Educação Inclusiva significa um modelo de escola preparada para receber todo e qualquer tipo de aluno, com suas diferenças e dificuldades, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam suas particularidades. Por seu lado, ao descrever a Educação Inclusiva, Beyer (2006, p. 73) entende-a como “um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações”, que propõe e busca uma pedagogia que se amplie frente às diferenças do alunado.

Na perspectiva de Mazzotta (2005), a Educação Inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Desse modo, a escola deve oferecer programas educacionais que permitam a superação das necessidades dos grupos, o que requer reorganizar suas ações educativas a fim de garantir a aprendizagem de novos conhecimentos. O caminho da inclusão da pessoa com deficiência, na escola regular, passa pelo movimento pedagógico que, na perspectiva democrática, deve assegurar o acesso e a permanência deste aluno nos diversos níveis de ensino, respeitando o seu perfil de aprendizagem.

Nesse contexto, há de se considerar o artigo 1º do Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2007, definindo pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Essa definição, no Brasil, encontra-se ratificada no art. 2º da Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – a qual é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (art. 1º).

Atualmente, a deficiência não é mais vista como algo intrínseco à pessoa, como pregavam as definições baseadas na visão clínica, mas está na sociedade, priorizando-se, assim, a dimensão social. Com base nessa concepção, a inexistência do acesso aos meios materiais de participação social, a ausência de consideração ou reconhecimento nas decisões públicas, as relações sociais díspares e a construção da própria identidade da pessoa com deficiência, de acordo com Sawaia (2001), evidenciam a exclusão. Em se tratando do aluno

com deficiência, o referido autor explica que sua exclusão foi delineada historicamente nas sociedades, caracterizando-se por possuir três dimensões: (i) uma dimensão objetiva refletida na desigualdade social; (ii) a dimensão ética, envolvendo a injustiça pela negação de oportunidades de aprendizagem; (iii) a dimensão subjetiva, que é a do sofrimento, relativa ao sentimento de se sentir excluído do ambiente social e escolar.

Ferreira (2006) classifica a discriminação contra pessoas com deficiências em: discriminação visível, quando o ato se manifesta de forma explícita; discriminação velada ou superproteção, que se refere à baixa crença no potencial da pessoa com deficiência, por exemplo; discriminação negativa, se dá mediante um tratamento diferenciado visando menosprezar uma pessoa ou um grupo social, impedindo sua participação social em condições de igualdade ou provocando constrangimento; discriminação positiva, que objetiva equiparar as oportunidades do sujeito, garantindo sua igualdade de direitos.

Visando à superação desse contexto de discriminação e, conseqüentemente, de exclusão, de modo antagônico, a inclusão constitui-se uma diretriz educacional prioritária que visa proporcionar a todos os alunos, mesmo aqueles com algum tipo de deficiência, o pleno desenvolvimento de suas potencialidades por meio da escola. No contexto inclusivo, a educação como um direito de todos, de acordo com o que reza a Constituição Federal, também pode ser entendida como ferramenta fundamental e insubstituível para a mudança do homem, devendo “contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão [...] pode ajudar a nos tornarmos melhores” (MORIN, 2003, p. 65).

Portanto, a escola deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam a aprendizagem de novos conhecimentos. O caminho da inclusão da pessoa com deficiência na escola comum assinala que o movimento pedagógico, além das características democráticas, deverá ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem deste aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando, fundamentalmente, sua identidade social. Em outras palavras, pode-se dizer que:

Educação inclusiva não significa educação com representação e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 73).

Sendo assim, a proposta de inclusão pretende acomodar todos os estilos e ritmos de aprendizagem, reconhecendo as necessidades dos educandos sem perder de vista a busca por uma educação de qualidade. Nesse ponto, cabe destacar que as deficiências e as doenças são condições, segundo Pacheco e Costa (2006), definitivas ou transitórias, que implicam em determinadas necessidades chamadas especiais. Tais necessidades, caso não possam ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino, uma vez que demandam uma série de recursos e estratégias de caráter mais especializado por parte da instituição, passam a denominar-se de necessidades educacionais especiais. Quando um indivíduo com necessidades educativas especiais se encontra matriculado na instituição regular de ensino, é comum que se afirme tratar de um estudante que foi incluído naquela escola.

Para tanto, no Brasil, há todo um aparato legal a favor da inclusão educacional, desde a Carta Magna até as leis esparsas e diversos documentos nacionais e internacionais, nos quais o país é signatário, além de políticas públicas idealizadas para inserir o aluno com deficiência no sistema educativo. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1994), essa orientação inclusiva para a escola constitui a principal vertente da Declaração de Salamanca, segundo a qual as escolas regulares são consideradas como os meios mais importantes e capazes de combater os comportamentos discriminatórios, através da criação de comunidades abertas e solidárias, em que todos tenham acesso à educação.

Mas, a inclusão não se concretiza pelo simples fato de ser assegurado o ingresso desses alunos no sistema educacional, pois, mesmo com as conquistas e o amparo legal, a transformação da escola em um espaço para todos ainda se constitui um desafio, no sentido de responder eficazmente às necessidades individuais do discente. A inclusão requer, segundo Ferreira (2007), organização e aplicação de respostas educativas que possibilitem a adequação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, a eliminação de barreiras arquitetônicas e, principalmente, daquelas relacionadas às atitudes da comunidade educativa, nas quais se incluem as dos próprios educadores.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa surgiu das preocupações diante das concepções e dificuldades observadas pela pesquisadora no cotidiano da escola de ensino técnico profissionalizante, onde exerce a função docente, frente ao desafio da formação profissional do aluno com deficiência. Isso porque, na prática, é possível constatar que são inúmeras as barreiras com as quais esse aluno se defronta e que se constituem um grande desafio à efetivação de uma Educação Inclusiva, principalmente quando se leva em conta o caráter excludente e conservador do sistema de ensino brasileiro.

A in experiência em ensinar alunos com deficiência motivou a busca por conhecimentos que pudessem favorecer, efetivamente, sua inclusão, pautada no desejo sincero de contribuir para democratizar a educação, tal como enunciado na Declaração de Salamanca (1994, p. 2): “[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando Educação para todos [...]”.

Desse modo, o interesse na abordagem desse tema decorreu, principalmente, do desafio de compreender o processo que envolve a inclusão escolar do aluno com deficiência, após refletir sobre esta realidade, sendo fruto, portanto, de questionamentos em minha trajetória profissional. Assim, a percepção de que a inclusão, por todas as dificuldades e desafios a enfrentar, demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino, permitiu o surgimento de um conjunto de questões que dão forma ao problema em análise: A escola cumpre as orientações inscritas na lei relativamente ao que esta preconiza sobre a democratização das oportunidades educacionais? Os espaços escolares, nos quais se incluem as escolas voltadas ao ensino técnico e profissionalizante, estão organizados de modo a favorecer a inclusão dos alunos com deficiência? Os professores dessas instituições de ensino estão especializados para incluir esses alunos?

Desafiada a delimitar procedimentos investigativos capazes de auxiliar no estudo e acreditando que a inclusão deve perpassar, necessariamente, por ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos, sintetizei essas indagações, configuradas na seguinte questão de partida que norteou a pesquisa:

- **Como estão organizados os cursos profissionalizantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe para a inclusão de pessoas com deficiência, em relação ao cumprimento das leis e à formação do docente para atuar junto às necessidades desses alunos?**

A partir dessa indagação é que a pesquisa se origina, por entender que o estudo proporcionará subsídios para que se conheça a forma real de inclusão dos alunos com deficiência no ensino profissional e tecnológico, cuja principal finalidade é a formação do trabalhador. A escolha do tema partiu do pressuposto de que o movimento de educação inclusiva, como resultado de uma luta com vista às transformações sociais, econômicas e culturais, veio garantir à aceitação de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Sendo assim, o presente trabalho dissertativo tem como objeto de pesquisa a inclusão de

alunos com deficiência no ensino técnico profissionalizante, considerando que este é um tema relativamente novo em contexto de educação profissional, o que requer ampliar as pesquisas que explicitam a real situação dessas pessoas.

Para responder à questão formulada, a pesquisa tem como **objetivo geral** analisar os dispositivos para a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, no período de 2007 a 2016. Para alcançá-lo, foram propostos os seguintes **objetivos específicos**:

- Averiguar a forma de ingresso do aluno com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe;
- Analisar, com base em observação e nos questionários aplicados aos alunos com deficiência, as condições de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e de comunicação situadas no ambiente institucional.
- Verificar se as propostas pedagógicas adotadas na instituição possibilitam o acesso do aluno com deficiência aos conhecimentos necessários à sua formação profissional.

Esta investigação propõe-se a repensar a escola de ensino profissional e tecnológico como um meio importante e capaz de combater não só os comportamentos discriminatórios, mas se tornar responsável pela construção de uma sociedade inclusiva em que todos tenham acesso à educação. Considerou-se, nesse aspecto, que a oferta de condições para o desenvolvimento e educação de uma pessoa com deficiência requer o conhecimento de suas características e de sua realidade. Com a realização da pesquisa versando sobre a inclusão do aluno com deficiência em instituição de ensino profissional e tecnológico, pretende-se, no contexto geral, contribuir nas discussões acadêmicas relacionadas à temática proposta e à responsabilidade das agências formadoras.

Por conseguinte, a escolha dessa temática decorre da constatação, por parte da mestranda, dos desafios enfrentados pela escola e pelo docente, em virtude das novas legislações que direcionam uma educação ao alcance de todos e da defesa de uma inserção real e competitiva dos cidadãos na sociedade, inclusive no mercado de trabalho, independentemente da sua compleição.

Colocada a questão dessa forma, foram discutidos autores como Ainscow (1997), Aranha (2000), Baptista (2006), Barby (2005), Ferreira (2006), Glat e Blanco (2011), Gomes (2006) e Mazzotta (2005), sob a ótica da diversidade e da inclusão, mostram que esta é demarcada por desafios que precisam ser superados. Voltando-se para a perspectiva da

Educação Profissional, de forma a conceituá-la e caracterizar seu campo educativo, procedeu-se ao levantamento da bibliografia existente, a qual permitiu, prioritariamente, enfocar a linha de trabalho de Barato (2002), Fidalgo (2007), Kuenzer (1999), Manfredi (2002), Martinelli (2010) e Pereira (2003).

A partir de algumas orientações documentais internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), Declaração Mundial sobre educação para todos (1990), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e outras, faz-se uma análise da nova política designada como escola inclusiva.

Desse modo, pela relevância que tem esse tema, resolveu-se fazer uma investigação para identificar grupos de pesquisa e bancos de teses que condensam pesquisas em Educação Inclusiva e Educação Profissional. Para tanto, procedeu-se ao levantamento bibliográfico por meio da internet, utilizando as bases de dado da biblioteca virtual ScIELO (*Scientific Eletronic Library Online*), bem como do portal de periódicos CAPES/MEC, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFS, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSCAR.

A seleção dos trabalhos atendeu aos seguintes critérios de inclusão: textos publicados na íntegra, disponíveis *on-line* e período de publicação entre os anos de 2006 a 2015. Adotaram-se como critérios de exclusão, os artigos, teses e dissertações cujos resumos não estivessem disponíveis, bem como não se encontrassem no recorte temporal definido para sua inclusão. Contemplaram-se, nessa busca, as seguintes combinações de palavras-chave: deficiência, aluno com deficiência, ensino profissionalizante e formação profissional.

Os resultados encontram-se nos quadros a seguir, os quais mostram os grupos de pesquisa com relação direta à temática da pessoa com deficiência espalhados pelo Brasil (Quadro 1) e as pesquisas apresentadas sobre o tema da Inclusão da pessoa com deficiência na Educação profissional (Quadro 2):

Quadro 1- Grupos de Pesquisa e Estudos sobre Deficiência

GRUPO DE PESQUISA	ORGANIZADORES	ÁREA	LOCAL
A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Eliana Marques Zanata	Educação	UNESP
A proteção constitucional das pessoas com deficiência	Luiz Alberto David Araújo	Direito Educação	PUC/SP
Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais	Lúcia de Araújo Ramos Martins e Francisco	Educação	UFRN

	Ricardo Lins Vieira de Melo		
Centro sobre Inclusão Escolar, Síndrome de <i>Down</i> e Necessidades Educacionais	Marinalva Silva Oliveira	Psicologia	UNIFAP
Deficiência Múltipla	Maria da Piedade Resende da Costa e Shirley Rodrigues Maia	Educação	UFSCAR
Diferença, desvio e estigma	Sadao Omote	Educação	UNESP
Educação Especial	Célia Regina da Silva Rocha e Magda Marly Fernandes	Educação	UNICSUL
Educação Especial: Interação e Inclusão Social	Soraia Napoleão Freitas	Educação	UFSM
Grupo de Educação Especial e Inclusão	Ana Flávia Hansel e Miriam Adalgisa Bedim Godoy	Educação	UNICENTRO
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Deficiência, Inclusão e Escola	Paulo Ferreira de Araújo	Educação Física	UNICAMP
Grupo de estudos e pesquisas em esportes adaptados	Décio Roberto Calegari e Bruna Solera	Educação Física	UEM
Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva	Elizabete Lyra Paganini	Educação	IFES
Grupo de pesquisa em inclusão escolar da pessoa com deficiência	Veronica dos Reis Mariano Souza e Rita de Cácia Santos Souza	Educação	UFS
Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais	Rosana Glat e Annie Gomes Redig	Educação	UERJ
O Cuidado à Pessoa com Deficiência na formação profissional.	Luiza Santos Moreira da Costa	Saúde Coletiva	UFF
Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem	Márcia Denise Pletsch e Andressa Mafezoni Caetano	Educação	UFRRJ
Surdo-cegueira e Deficiência Múltipla Sensorial	Susana Maria Mana de Araújo e Shirley Rodrigues Maia	Educação	ULBRA
Tutela jurídica vinculada à inclusão e direitos da pessoa com deficiência no âmbito da sociedade da informação	Antônio Rulli Neto	Direito	FMU
Unidades de informação e pessoas com deficiência	Francisca Rosaline Leite Mota e Marcelo Dantas Aguiar	Ciência da Informação	UFAL

Fonte: Portal de periódicos da CAPES/MEC; Biblioteca Digital da UFSCAR.

Quadro 2- Teses e dissertações sobre a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional

IDENTIFICAÇÃO	RESUMO
<p>ANJOS, Isa Regina Santos dos. Programa TECNEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.</p>	<p>O estudo situa-se no contexto das políticas públicas em educação especial no campo da educação profissional de pessoas com NEE, com foco no Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) enquanto proposta de expansão de educação e profissionalização no contexto das instituições da rede federal.</p>
<p>ARAÚJO, Tatiana de; MATTOS, Edna Antônia de. Educação e deficiência intelectual: a qualificação profissional como mediadora para a inclusão social e constituição do sujeito. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2009.</p>	<p>O trabalho estuda a inclusão profissional e social da pessoa com deficiência intelectual a partir de duas perspectivas: a primeira se direciona a análise da estrutura curricular de duas instituições de São Paulo, cuja análise se volta para os aspectos familiares, culturais, identidade, sexualidade. A outra perspectiva trilha pelo caminho oposto: investigar o sujeito com deficiência intelectual que está no ambiente profissional, suas perspectivas e nível de independência e suas relações. A questão se volta para como esse ambiente pode construir para pessoas com deficiência e aos outros funcionários comuns um novo conceito de deficiência intelectual, de maneira que a qualificação profissional seja realmente a mediadora para a inclusão social e constituição do sujeito, através de sua socialização, responsabilidade e principalmente autonomia e projeto de vida.</p>
<p>FERNANDES, Odair Antônio. Educação Profissional e Educação Especial: Políticas para a Formação Profissional de Pessoas com Deficiência Mental no Brasil na Década de 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2009.</p>	<p>O estudo aborda o ensino profissionalizante para pessoas com deficiência mental, no contexto de reestruturação do sistema produtivo em que políticas internacionais, fundamentadas no ideário neoliberal, orientaram as políticas nacionais para a educação, efetivadas na década de 1990 sob a égide da inclusão. Enfatiza as políticas educacionais brasileiras e os vínculos estabelecidos entre a educação e a esfera econômica. Revela a influência das agências internacionais – Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OIT e outras – para efetivação das políticas nacionais, sob o enfoque neoliberal.</p>
<p>OLIVEIRA, Helvécio Siqueira de. O Ensino Profissional, a pessoa com deficiência e o rótulo que culpabiliza a vítima. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Sorocaba, 2010.</p>	<p>Essa dissertação teve como objetivo principal, compreender as relações de comprometimento das pessoas no cotidiano escolar. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa, com um estudo de caso, no qual o aluno foi rotulado e culpabilizado pelo seu desempenho acadêmico, revelando como tal estigma influenciou-o na vida e o (des) compromisso com esse aluno. Em contraposição utilizou-se de uma experiência ocorrida com a adequação de materiais didáticos e equipamentos para o ensino profissionalizante de alunos com deficiências, mental, física, auditiva e visual. Como referencial da sociologia as análises relacionam a composição inclusão /exclusão como reflexos do mercado, numa sociedade firmada nas relações de consumo a identificação, o diagnóstico e o rótulo são estabelecidos a partir da capacidade de produção e de consumo dos indivíduos.</p>
<p>SILVA, Izaura Maria de Andrade da. Política de educação profissional para pessoa com</p>	<p>A tese é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi o de examinar as razões pelas quais a educação para as pessoas com deficiência tem sido oferecida por um sistema diferenciado de</p>

<p>deficiência. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.</p>	<p>escolarização, especialmente no que diz respeito à formação para o trabalho. Os dados obtidos nessa investigação mostram desigualdades escolares, tais como insignificante número de matrícula de pessoa com deficiência na educação técnica profissional; redução da oferta pelos sistemas de ensino a programas de formação inicial articulados ao ensino fundamental destinados exclusivamente a esse segmento social, em sua maior parte, desenvolvidos em instituições especializadas de caráter privado-filantrópico; a pouca efetividade dos programas de inclusão na rede de educação profissional regular como um todo, mesmo considerando aspectos elementares, tais como adequação do espaço físico e disponibilização de salas de recursos multifuncionais.</p>
<p>CUNHA, Angélica Moura Siqueira. Educação Profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no colégio universitário/UFMA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.</p>	<p>Estudo fundamentado na Teoria Crítica, sobretudo no pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Teve como objetivo caracterizar as percepções dos alunos com deficiência e dos profissionais do Colégio Universitário sobre a educação profissional de alunos com deficiência no Colégio Universitário e identificar as contribuições da educação do Colégio Universitário para a formação profissional dos alunos com deficiência.</p>
<p>SANTOS, Yvone Bazbuz da Silva. As Políticas Públicas de Educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2011.</p>	<p>Nesse trabalho, a pesquisa realizada visa à análise da Educação Profissional desenvolvida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em atenção às políticas públicas de educação, voltadas para a pessoa com deficiência. Diante da realidade contraditória em que as Instituições Federais estão inseridas, refletida no seu processo formador, estabelecer uma política não se resume na escritura de metas e ações, pois essas tendem a reproduzir as necessidades da ideologia dominante. Para que essas se efetivem numa perspectiva emancipadora, é necessário que as instituições formadoras, junto às associações e movimentos voltados para os direitos humanos, atuem visando à implosão da hegemonia, contribuindo para que a igualdade da pessoa com deficiência, na sociedade, seja ampliada para além da acessibilidade física, com profissionais qualificados e capacitados para atuarem na formação profissional de forma a suscitar a formação para a vida, na qual se inclui o trabalho.</p>
<p>ROSA, Vanderley Flor da. Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.</p>	<p>O trabalho analisa as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e na democratização do acesso à escola, a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica, verificando como se dá a participação das pessoas com deficiência neste processo e se há condições ofertadas pelo próprio Estado para o sucesso das ações. Com dados coletados dos atores da Ação TECNEP na Rede foi possível verificar que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, especificamente no contexto de atuação do TECNEP, existe uma precariedade de condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da Rede, o que acaba por prejudicar ou mesmo inviabilizar o trabalho da Ação TECNEP.</p>
<p>COSTA, Gerline Maciel Almeida da. Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino</p>	<p>Este estudo teve por objetivo analisar as ações do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) para atender os pressupostos do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) no que se refere ao Ingresso, a Permanência e a conclusão com êxito dos alunos</p>

profissional do estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, 2011.	com NEE na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Em termos de resultados, no olhar dos alunos, as expectativas da proposta do TEC NEP no Ingresso na EPT através do vestibular foram alcançadas ao seguir a legislação vigente. No pressuposto da Permanência e conclusão com êxito, as ações mais evidenciadas foram as de articulação entre os professores e apoio na aprendizagem. Os recursos técnicos não atendiam às necessidades dos alunos que, todavia, avaliaram a atuação do NAPNE <i>como boa</i> .
BORDIGNON, Priscila Mallmann . O programa de aprendizagem e a capacitação profissional de pessoas com deficiência: um estudo de caso no SECAP/FADERS. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário La Salle, 2011.	A pesquisa, tipo Estudo de Caso, teve como foco investigativo a capacitação profissional das Pessoas com deficiência, através do Programa de Aprendizagem, desenvolvido no SECAP/FADERS, em parceria com o Governo Federal. O campo empírico do estudo foi o Serviço de Capacitação Profissional (SECAP). A análise de dados possibilita inferir que o Programa de Aprendizagem é fundamental e relevante para o sucesso do processo de inclusão e permanência das pessoas com deficiências no mercado de trabalho.
ASSIS, Suelen Tavares Godim de. A Educação Profissional de pessoas com deficiência: processos de inclusão. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, 2012.	O objetivo deste trabalho é analisar como se processa a Educação Profissional de pessoas com deficiência na Rede das Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Pará (EETEP), verificando de que forma ocorre a inclusão desses sujeitos sociais. Como objetivos derivados, o estudo busca identificar os processos de inclusão que embasam as práticas de Educação Profissional nessa Rede de Escolas e, também, investigar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessas escolas a fim de identificar propostas de práticas inclusivas.
COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. Aluno com deficiência visual: perspectivas de Educação Profissional inclusiva na história e na memória do instituto federal do Pará - campus Belém, de 2009 a 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2012.	O trabalho tem como propósito compreender o processo de inserção da pessoa com deficiência (PcD) visual no contexto da perspectiva de Educação Profissional Inclusiva em uma das unidades de ensino do Instituto Federal de Educação, Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), durante a formação profissional de nível Técnico integrado ao Ensino médio no período de 2009 a 2012. Nas discussões deste trabalho, as abordagens contemporâneas como: a relação entre inclusão social e escolar e a educação profissional nos Institutos Federais (IFs) são necessárias para a melhor compreensão das práticas de inserção da pessoa com deficiência em ambientes educacionais voltados para a formação profissional técnica na atualidade.
MOURA, Kátia Cristina Bezerra. A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, 2013.	Os estudos sobre a profissionalização dos alunos com deficiência têm indicado que programas de educação para o trabalho, realizados por instituições especiais que organizam suas ações laborais sob tais modelos, não disponibilizam nem os conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão, nem contribuem para a inclusão profissional à medida que impõe barreiras à participação plena do estudante com deficiência na sociedade.
MENDES, Joselma de Vasconcelos. As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional do IFES Vitória: narrativas dos protagonistas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito	Essa pesquisa objetiva analisar como se desenvolve a inclusão de pessoas com deficiência no Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Ifes Vitória na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo. Na análise dos dados observa-se que: as narrativas suscitaram indagações que estão no cerne da práxis inclusiva e dela se retroalimentam; a legislação em vigor, se por si só não provoca mudanças, sem esse respaldo legal, no entanto, o processo de inclusão seria ainda mais penoso/moroso; o empenho

Santo, 2013.	de um grupo denominado pró-inclusão foi decisivo na sensibilização dos sujeitos e ações políticas institucionais, ratificando que a intervenção pedagógica propiciou um ambiente de convivência mais favorável; que as conquistas resultaram da luta enfrentada como um desafio e não como barreira intransponível, que exigiu uma práxis crítica.
SANTOS, Allyne Cristina dos. Preparação e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.	O estudo teve por objetivo verificar como estão sendo preparadas as pessoas com deficiências nos cursos profissionalizantes e como vem ocorrendo sua inserção e inclusão no mercado de trabalho. De acordo com os resultados obtidos pelos estudos, pode-se compreender que na instituição participante, os trabalhadores com deficiência atualmente encontram-se satisfeitos com suas condições de trabalho e sentem-se realizadas com as atividades que desenvolvem.
CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene. A Inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional. Dissertação (Mestrado) – UNESP, 2013.	Este estudo tem como objetivo identificar a matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares de educação profissional e investigar como se concretiza o processo de formação nessas escolas. A análise dos resultados possibilitou a reflexão e a discussão sobre o acesso, práticas e estratégias das escolas, assim como os posicionamentos, perspectivas e expectativas dos participantes a propósito da inclusão na educação profissional e no trabalho. Os resultados do estudo permitem afirmar que ainda é muito reduzido o número de alunos com deficiência matriculados nessas escolas.
SANTOS, Amanda Carlou Andrade. Inclusão na Educação Profissional: Visão dos gestores do IFRJ. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.	Esta dissertação analisa a inclusão na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro a partir da visão dos gestores. O estudo revelou não só as contradições, mas a complexidade do processo de inclusão vivido na educação profissional, particularmente nos aspectos que se referem a concepção e expectativas dos gestores em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas.
SILVA, Rivânia de Sousa. Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TECNEP. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.	Esta investigação realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus João Pessoa, objetivou analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores a partir da implantação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Ação TEC NEP). Os resultados a partir dos dados analisados apontam para a constatação de que os alunos participantes dessa pesquisa avaliam positivamente seu processo de inclusão escolar na instituição investigada apesar das dificuldades e entraves especialmente das barreiras arquitetônicas.
MARQUES, Claudia Luiza. Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2014.	O estudo buscou verificar em uma instituição federal de educação profissional, que se identifica como inclusiva, que estratégias utiliza para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência em seus cursos. Nesse sentido, e tendo em vista que as tecnologias fazem parte do cotidiano das pessoas com deficiência e a escola insere-se cada vez mais nesse contexto, procurou-se também, verificar como os recursos tecnológicos têm sido utilizados como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem para a inclusão desses estudantes. Os resultados obtidos identificaram a falta de diretrizes na instituição para conduzir, de forma sistêmica, o ingresso e a permanência dos estudantes com

	deficiência.
SOARES, Gilvana Galeno. Educação Profissional de pessoas com deficiência: atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.	Este estudo tem como objetivo avaliar a realidade em que se encontram os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) implantados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Programa TEC NEP). Os resultados da pesquisa demonstram que a criação do Programa TEC NEP significou um grande avanço para as políticas de inclusão no IFRN. No entanto, dificuldades também foram apontadas pelos coordenadores participantes, como: falta de estrutura física, de recursos materiais e humanos e de ordem financeira, dentre outros, como barreiras à implementação e atuação dos NAPNEs.

Fonte: Banco de dados de teses e dissertações da CAPES; Biblioteca Digital da UFSCAR

Nos Quadros 3 e 4, que se seguem, apresentam-se os resultados das pesquisas, em Sergipe, que têm a deficiência como foco de atenção. Destacamos que a opção por apresentar as pesquisas realizadas pelo NPGED e NPGCIMA, deu-se pela proximidade com a linha de pesquisa desenvolvida pela orientadora do presente estudo, onde se buscou a contribuição para a construção do suporte teórico-metodológico capaz de possibilitar a apreensão dos problemas que perpassam a inclusão educacional.

Quadro 3- Demonstrativo das dissertações e teses defendidas no NPGED

IDENTIFICAÇÃO	RESUMO
Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental. Aluna: CUNHA, Marleide dos Santos. Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Data da defesa da dissertação: 03/03/2015	O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o ensino da Língua Portuguesa em uma turma de alfabetização e no 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como campo empírico uma instituição que proporciona Atendimento Educacional Especializado a pessoas com deficiência visual em Sergipe e uma sala de aula do ensino regular com alunos cegos incluídos, em uma escola pública da cidade de Aracaju. Os resultados mostram que professores da sala de Língua Portuguesa e do Atendimento Educacional Especializado em nenhum momento trabalham de modo articulado. Diante disso, o estudo aponta a realidade encontrada e fortalece a esperança de estarmos avançando na busca por estratégias de ensino que contemplem as necessidades do aluno cego, em uma escola que almeja a eficácia da educação inclusiva.
O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959-1961) Aluna: SEIXAS, Catharine Prata Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis Mariano Data da defesa da dissertação: 03/03/2015	O estudo analisa a formação dos professores de surdos em Sergipe nos anos de 1959 a 1961, buscando conhecer as práticas pedagógicas que nortearam o Curso de Especialização de Professores para Surdos, promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Para a produção desta dissertação, a autora seguiu os preceitos da História Cultural, articulados aos conceitos de memória, memória coletiva, escrito, história e cultura, a fim de dialogar com as fontes pesquisadas: leis, diários de classe, atas, planos

	curriculares, manuais, anais.
<p>A implantação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe. Aluna: SILVA, Valéria Simplício da. Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Data da defesa: 25/02/2015.</p>	<p>Trata-se de um Estudo de Caso Histórico Organizacional, cujas fontes utilizadas foram documentos escritos e entrevistas. O estudo permitiu observar o cumprimento de uma das proposições da Lei e do Decreto de LIBRAS, isto é, a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nas Instituições de Ensino Superior, que auxilia na criação de um contexto educacional inclusivo de interações comunicativas entre surdos e ouvintes. A pesquisa foi desenvolvida no Campus de São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe.</p>
<p>A Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: desvelando os fios da trama. Aluna: ALCÂNTARA, Juliana Nascimento Orientadora: GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento Data da defesa da dissertação: 22/09/2014.</p>	<p>Este trabalho analisa o processo de formação de professores no Curso de Formação Continuada de Professores na Perspectiva Inclusiva, pelas vias da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O curso proposto formou-se por professores do ensino comum e da educação especial do estado de Sergipe. Aponta-se, nessa tessitura, a importância de investimento na formação continuada desses professores, numa perspectiva que produza condições de formação reflexiva/emancipatória, mediante propostas que tomem os elementos da prática como disparadores de novos movimentos e ressignificação de funcionamentos cristalizados.</p>
<p>O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS. Aluno: SOUZA, Alberto Dantas de. Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Data da defesa da dissertação: 29/05/2014.</p>	<p>Este estudo investigou as contribuições das Tecnologias Assistivas de acesso à Web para facilitar o acesso autônomo ao conhecimento por parte dos estudantes com cegueira e com baixa visão da Universidade Federal de Sergipe. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, cujo campo de pesquisa é o campus da Universidade na cidade de São Cristóvão. Os resultados evidenciaram que os recursos das Tecnologias Assistivas de acesso à Web não satisfazem totalmente as necessidades atuais dos cegos, pois promovem o desenvolvimento intelectual e autônomo de forma ainda muito simplista. Existe a necessidade de melhorias para alcançar a plenitude desta autonomia por meio da acessibilidade, visto que os leitores de telas fazem com que os usuários fiquem passivos e, como consequência, ocorra a demora e a perda de tempo na resposta e execução da ação.</p>
<p>A dança das mãos na significação da história: a língua brasileira de sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002). Aluna: TELES, Margarida Maria. Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis Mariano Data da defesa da dissertação: 27/08/2013</p>	<p>O estudo investiga como foram constituídos os diferentes falares dos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na comunidade de pessoas surdas de Aracaju, a partir da implantação das instituições para surdos de 1962 até a legalização desta língua em 2002. Trata-se de uma pesquisa histórica baseada nos pressupostos da História Cultural, estabelecendo uma inter-relação entre a educação e a linguística. Após análise das fontes, concluiu-se que a política educacional de Aracaju, orientada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, perpassava por duas filosofias de ensino, o Oralismo e a Comunicação Total; que os diferentes falares das pessoas surdas foram influenciados pelos gestos trazidos do seio familiar para as instituições; como também, pelo intercâmbio entre surdos proficientes na</p>

	<p>LIBRAS das cidades de Recife, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Goiás; pelos primeiros livros em LIBRAS: Linguagem das Mãos (1983), a Cartilha Português Sinalizado: Comunicação Total (1990), Expressando com as Mãos (1993) e Linguagem de Sinais (1992).</p>
<p>O Processo educacional de cego em Aracaju (1950 – 1970). Aluna: NUNES, Patrícia Matos de Souza Orientadora: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Data da defesa da dissertação: 29/05/2013</p>	<p>O estudo tem como objetivo compreender como se deu o processo educacional do cego em Aracaju. Como base teórico-metodológica, a pesquisa se fundamenta nos pressupostos da História Cultural, uma vez que essa perspectiva apresenta uma preocupação com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. As principais categorias de análise utilizadas foram: cultura escolar, cultura material escolar, representação e apropriação. Espera-se, com esta investigação, elucidar elementos das práticas educativas utilizadas com os cegos em Aracaju, no período de 1950-1970.</p>
<p>Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da universidade federal de Sergipe- Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. Aluno: SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis</p>	<p>O objetivo deste trabalho consistiu em identificar as dificuldades de acessibilidade encontradas pelas pessoas com deficiência física na Universidade Federal de Sergipe, especificamente na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. Os principais resultados desta investigação demonstram que, ainda há muito que ser feito para incluir realmente o deficiente físico na Cidade Universitária professor José Aloísio de Campus, pois lá encontramos barreiras como falta de acesso aos prédios com dois pavimentos, banheiros sem adaptação para a pessoa com deficiência, pisos sem manutenção, entre outros.</p>
<p>Preconceito, discriminação: Mito ou realidade no contexto educacional. Aluna: NASCIMENTO, Inácia Maria Rodrigues do. Orientador: MENDONÇA FILHO, Manoel Carlos Cavalcanti Data da defesa da dissertação: 20/06/2011</p>	<p>Este trabalho teve como objetivo pesquisar o sentido de raça, etnicidade, preconceito e discriminação no contexto escolar, tendo como disparador a Lei 10.639/2003. Foram analisadas duas escolas estaduais no município de Aracaju, através de uma metodologia com base etnográfica, que parte da observação participante, para elaboração de um diário de campo. Partimos do estudo da abolição da escravidão, passando pela democracia racial, o sentido da mestiçagem e os conceitos primordiais de raça, etnicidade, preconceito e discriminação. Dessa maneira, podemos confrontar as análises obtidas, com o referencial bibliográfico, para respondermos às questões levantadas: Na escola, veem raça relacionando com a cor da pele e/ou ao grupo étnico a que pertencem? O preconceito e discriminação que acontecem nas escolas estão relacionados à classe social e ao status? Comprovamos parcialmente tais hipóteses e percebemos que a realidade da escola nos mostra outros caminhos para o sentido de tais conceitos.</p>
<p>A tecnologia Assistiva Digital na alfabetização de crianças surdas. Aluna: LIMA, Josilene Souza Barbosa Orientador: SCHNEIDER, Henrique Nou Data da defesa da tese: 31/03/2011</p>	<p>O presente estudo objetiva investigar as contribuições da Tecnologia Assistiva Digital no processo de alfabetização de crianças surdas. Estas crianças enfrentam muitas dificuldades nesta fase de escolarização devido à escassez de metodologias e recursos apropriados para o ensino. Os resultados evidenciaram que os recursos da Tecnologia Assistiva Digital descortinaram novas perspectivas e possibilidades no processo de aprendizagem destas crianças. Por isso, estes recursos quando munidos de um planejamento criterioso, pode se tornar um instrumento</p>

	mediador importante para a mediação do conhecimento, para elevar a autoestima e despertar o interesse dos alunos para novas aprendizagens. .
<p>Educação: Dever- Direito do Estado, Direito-Dever do Cidadão – Inclusão de Crianças e Adolescentes na Escola Pública.</p> <p>Aluno: MOREIRA, Orlando Rochadel</p> <p>Orientadora: CRUZ, Maria Helena Santana</p> <p>Data da defesa da tese: 06/01/2006</p>	<p>A pesquisa objetivou analisar o papel desempenhado pelo Estado, no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional. Foram apontadas, como causas para a exclusão educacional, a falta de vagas nas escolas; a gravidez na adolescência; a falta de transporte escolar; o desemprego dos pais; o trabalho infantil e a descrença na educação. Todas essas causas estão relacionadas a fatores sociais diversos e o nível sócio econômico permeia todas as análises.</p>
<p>Educação sexual de deficientes mentais: experiência de professores do Ensino Fundamental em Aracaju.</p> <p>Aluno: MELO, Marcos Ribeiro de</p> <p>Orientadora: BERGO, Maria Stela de Araújo Albuquerque</p> <p>Data da defesa da dissertação: 30/07/2004</p>	<p>O estudo investigou a atuação de professores da rede estadual de ensino na cidade de Aracaju, no tocante à educação sexual dos alunos portadores de deficiência mental. Usando a entrevista como instrumento para a coleta de dados junto a 21 professoras de classes especiais e de classes regulares em que foram implantados programas de inclusão escolar, o autor concluiu que a formação limitada, a falta de compreensão dos objetivos de uma educação sexual e uma visão equivocada da sexualidade dos deficientes mentais, leva, em alguns casos, a intervenções que não contribuem para o desenvolvimento desses alunos. Por outro lado, há também professoras que, utilizando o bom senso, conseguem realizar boas intervenções, apesar deste fato não tornar menos urgente uma formação continuada com o objetivo de assegurar às professoras uma prática de qualidade, cuja proposta seja a aceitação da diversidade sexual e a não estigmatização destes sujeitos.</p>
<p>Vivência de inclusão</p> <p>Aluna: SOUZA, Verônica dos Reis Mariano</p> <p>Orientadora: BICHARA, Ilka Dias</p> <p>Data da defesa da dissertação: 22/12/2000</p>	<p>O questionamento básico que orientou este estudo foi a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Analisando o cotidiano de uma escola que se propõe a trabalhar com a inclusão na cidade de Aracaju, foram observadas as dificuldades, as dúvidas e as adaptações do currículo em um processo complexo, verificamos a viabilidade, as dificuldades e possibilidades de um trabalho menos excludente com as pessoas com deficiência. Foram constatados muitos problemas e dúvidas em torno de tão complexo processo educativo. Apesar das dificuldades encontradas é possível e viável a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular.</p>
<p>Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquista.</p> <p>Aluna: SOUZA, Rita de Cácia Santos</p> <p>Orientadora: BICHARA, Ilka Dias</p> <p>Data da defesa da dissertação: 26/05/2000</p>	<p>Este trabalho procura resgatar a História da Educação Especial em Sergipe, buscando suscitar os motivos iniciais de interesse por esta área, dando ênfase à trajetória nas instituições públicas, particulares e filantrópicas nos seus aspectos mais relevantes. Metodologicamente, a autora desenvolveu uma pesquisa histórica com abordagem dialética, valendo-se da história oral instrumental, como técnica, dado o seu caráter auxiliar. O texto focaliza a trajetória da Educação Especial em Sergipe no contexto da Educação Geral e da Educação Especial no Brasil e no mundo, na tentativa de evidenciar este aspecto da história até agora desconhecido, problematizando não somente os fatos históricos, mas, sobretudo, a compreensão da</p>

	<p>significação cultural deste passado contemporaneizado. A pesquisa constata um processo histórico marcado pelo descaso, lutas, dores e conquistas, no qual a sociedade civil é a mola propulsora para as iniciativas que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida do deficiente, expressas através da criação de inúmeras instituições, embora, nas últimas décadas o poder público tenha demonstrado indícios de atenção neste sentido. Conclui que os seguidores das diferentes correntes e tendências educacionais não desconsideram o fenômeno da deficiência enquanto fato concreto, que o deficiente antes de ser visto como tal precisa ser entendido em sua essência, enquanto homem que faz história, cujo estigma é histórico e consequentemente, só a história conseguirá superá-lo.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Base em dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - UFS.

Quadro 4- Demonstrativo das dissertações e teses defendidas no NPGCIMA

IDENTIFICAÇÃO	RESUMO
<p>O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental: estudo de caso. Aluno: SANTOS, Ilvanir da Hora Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis Mariano Data da defesa da dissertação: 27/08/2015</p>	<p>Este trabalho tem como objetivo principal analisar o ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos nas séries iniciais. Os principais resultados apontam para a necessidade de o professor utilizar uma metodologia que atenda às especificidades do aluno surdo. Observou-se também que a inclusão do aluno surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, em escolas regulares favorece seu desenvolvimento no processo social, contribuindo para melhor convivência com outras pessoas e na aprendizagem da matemática. O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos é uma temática ainda pouco investigada pelos profissionais da área. Assim, são necessárias mais pesquisas a respeito desse tema para enriquecer e aprofundar as práticas pedagógicas para a disciplina da Matemática.</p>
<p>As disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe. Aluno: SANTOS, Flávio Correia Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis. Data da defesa da dissertação: 29/08/2014.</p>	<p>O objetivo deste trabalho consistiu em analisar as metodologias e recursos utilizados pelos professores das disciplinas de exatas para alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe. Conclui-se que os professores pesquisados não consideram o aluno cego como seu aluno, mas como aluno da Universidade e esta deve ser responsável pela aprendizagem do deficiente visual.</p>
<p>O ensino de química e a Língua Brasileira de Sinais – Sistema SignWriting (LIBRAS-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais científicos. Aluno: COSTA, Edivaldo da Silva Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis Mariano Data da defesa da dissertação: 23/05/2014</p>	<p>O objetivo principal desta pesquisa foi produzir sinais químicos em Língua Brasileira de Sinais escritos em sistema <i>SignWriting</i> (LIBRAS-SW) para dar suporte à construção de conceitos científicos por e para alunos surdos no processo de educação e inclusão científica. Além disso, mostrou variações de alguns sinais pesquisados, fez uma interface mediadora, quando possível, da linguagem científica com a composição quírmica dos sinais que expressaram terminologias químicas na LIBRAS e a escrita dos sinais em sistema computacional <i>SW-Edit</i>. Esta pesquisa contribuiu para um maior aprofundamento nos estudos sobre o ensino de Química em LIBRAS e áreas interdisciplinares ao conhecimento</p>

	científico, além de ser uma fonte de pesquisa para professores de Química, intérpretes educacionais de LIBRAS e alunos surdos. A metodologia escolhida foi baseada nos pressupostos da pesquisa-ação. Concluiu-se que o processo de produção de sinais de Química por e para alunos surdos ainda constitui um campo científico de estudo e área de investigação a ser ainda melhor e mais explorado pelos os profissionais do ensino, sendo necessária uma análise mais profunda da composição estrutural interna do léxico especializado no que se refere aos campos da linguística, principalmente a semântica. O uso dos sinais em <i>SignWriting</i> representaram mais integralmente a ideia de movimento da língua visual-espacial, como é o caso da LIBRAS, pois as imagens fossilizadas dos dicionários e dos livros representando o movimento dos sinais muitas vezes atrapalham a sua execução fazendo-se necessário o uso de vídeo que nem sempre é possível.
<p>A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe.</p> <p>Aluna: FERNANDES, Priscila Dantas</p> <p>Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis.</p> <p>Data da defesa da dissertação: 31/03/2014</p>	<p>O objetivo geral deste trabalho foi analisar o processo de inclusão de alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus de São Cristóvão. Pretendeu-se desenvolver uma análise da realidade vivenciada pelos alunos, de suas dinâmicas de estudos, de suas dificuldades e das possíveis barreiras pedagógicas e atitudinais existentes no campus. Os resultados mostram desinformação e desconhecimento sobre a surdez, falta de apoio dos docentes, problemas na metodologia do professor, falta de conhecimento da língua de sinais, a falta de sinais específicos da Matemática em Libras, barreiras atitudinais, postura inadequada do professor em sala de aula e falta de estrutura da universidade. Apesar da existência de falhas, a universidade apresenta progressos expressivos, como o Programa PAI/UFS, oferta de intérpretes, cursos na área da inclusão, estudos sobre este tema, eventos sobre ações inclusivas, entre outros.</p>
<p>Ensino de ciências em uma perspectiva inclusiva: utilização de tecnologia assistiva com alunos com deficiência visual.</p> <p>Aluna: SILVA, Tatiane Santos</p> <p>Orientadora: SOUZA, Myrna Friederichs Landim de.</p> <p>Data da defesa da dissertação: 25/02/2014.</p>	<p>Este trabalho teve como objetivo principal analisar o processo de ensino e aprendizagem de Ciências com alunos com deficiência visual em uma escola da rede pública de ensino em Aracaju, SE, quanto a utilização de recursos de tecnologia assistiva. Pode-se perceber com esta pesquisa, a partir das falas dos participantes e observações realizadas, que as condições de aprendizagem da disciplina Ciências, dos alunos com deficiência visual incluídos nesta escola, não estavam condizentes com uma efetiva inclusão escolar, pois, de um lado encontravam-se as professoras entrevistadas, que não possuíam qualquer formação inicial ou continuada a respeito da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Do outro, os alunos com deficiência visual, que se limitavam a ouvir as aulas de ciências, pois não estavam sendo utilizados recursos de tecnologia assistiva que proporcionassem o acesso a elementos estritamente visuais no ensino de ciências. Segundo os alunos, o uso das tecnologias assistivas, que ocorreram na terceira etapa desta pesquisa, foram de extrema importância para sua aprendizagem, pois a partir dessas, eles puderam ter acesso aos conhecimentos de células e tecidos, já que, segundo eles, sem a utilização dos materiais ficava</p>

	<p>difícil de entender a aula. Em suma, é preciso ir além e constantemente ouvir os atores da inclusão, como alunos, professores de disciplinas, professores especializados da educação especial e toda a equipe escolar, justamente por se tratar de um processo recente, fluido e dinâmico, para que possa ser aperfeiçoado constantemente conforme a realidade que se observa e vivencia.</p>
<p>Tecnologia assistiva para o ensino da matemática aos alunos cegos: o caso do centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual. Aluna: PRADO, Renata Beatriz de. Orientadora: SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Data da defesa da dissertação: 29/07/2013.</p>	<p>O presente estudo teve como objetivo compreender os limites e as possibilidades das Tecnologias Assistivas no processo de ensino da Matemática para alunos com cegueira tendo como campo empírico o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) do Estado de Sergipe. Os resultados demonstram até que ponto as Tecnologias Assistivas auxiliam no ensino da Matemática em alunos cegos do CAP, evidenciando que as TA s adotadas na Estimulação Precoce e Alfabetização Braille colaboram no desenvolvimento e na formação dos conhecimentos matemáticos dos alunos. No entanto, as Tecnologias Assistivas adotadas no Soroban e Informática ficam a desejar, principalmente para os conteúdos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e até o Ensino Médio.</p>

Fonte: Base em dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – UFS.

Essa investigação evidenciou a preocupação, por parte de vários estudiosos, com a questão da inclusão da pessoa com deficiência em diversos estados do Brasil e em áreas diversas, com ênfase para a área de Educação, o que demonstra a relevância do objeto de pesquisa deste projeto. Evidencia-se, ainda, o apoio legal que vêm recebendo as pessoas com deficiência, desde 1948, por meio de declarações, programas, constituição, decretos, convenções, leis, planos e normas internacionais e nacionais, conforme abaixo elencados.

- **Internacionais:** Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas- 1948; Declaração de *Cuenca*- 1981; Declaração de *Cave Hill*- 1983; Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência da ONU- 1993; Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional- 1999;
- **Nacionais:** Constituição Federal- 1988; Decreto nº 3.298/99- Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; NBR 9050/04- Normas de acessibilidade à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; Decreto 3.956/01- Convenção Internacional para a eliminação da discriminação contra pessoas portadoras de deficiência; Portaria 3.284/03- Requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência física e sensorial, considerando necessidades básicas de acesso, mobilidade e utilização de equipamentos; Decreto 5.296/04- Prioridade de atendimento e promoção de acessibilidade; 6.949/09- Convenção Internacional sobre

os direitos das Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo de 2007; Decreto 7.611/11- Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado; Programa Incluir- Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência- Viver sem limites; Plano de Desenvolvimento Institucional- UFPA (2011-2015); Lei Estadual 6.020/97- Normas de Promoção do Acesso a Pessoas Portadoras de Deficiência no Pará; Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Situando as ações legais no município de Aracaju- SE, lócus da pesquisa, verifica-se que, em 2006, esta cidade já estava fazendo parte do Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana - Brasil Acessível, cujo objetivo consiste em apoiar e estimular os governos municipais e estaduais no desenvolvimento da acessibilidade para pessoas com restrições de mobilidade às áreas de circulação pública, transportes e equipamentos urbanos, tratando de incluir no processo de construção das cidades uma nova visão que considera o acesso universal. Recentemente, a Prefeitura Municipal de Aracaju publicou no DOM, em 30 de outubro de 2013, a Lei nº 4444 de 16 de outubro de 2013, que estabelece as normas de acessibilidade para a cidade, consolidando direitos individuais e coletivos das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

A apresentação de estudos e experiências mostra que o tema pertinente à inclusão tem tomado significativas dimensões em espaços institucionais, sociais e midiáticos, ganhando tonalidades diferentes e alterando políticas que debatem e refletem sobre diferentes formas de organização escolar e social para acolher a diversidade humana. Assim, demonstrando o quanto são relevantes os estudos e pesquisas que abordam esse tema, justifica-se sua escolha pela necessidade de se inserir na luta pela construção de uma escola inclusiva e comprometida com a diversidade, tendo em vista que o paradigma da segregação ainda é intenso e enraizado em algumas escolas e na sociedade. Une-se, ainda, ao esforço demonstrado por educadores e estudiosos na edificação de uma escola para todos, a qual expressa valores que respeitam as diferenças e colaboram na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Sob esse foco é que o eixo de análise deste trabalho se encaminha, trazendo à tona, para refletir sobre essa realidade, os movimentos voltados à construção de uma educação menos excludente, em cujo âmbito as instituições de ensino assumem um papel social relevante, qual seja o de implementar as políticas públicas destinadas a garantir o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino regular, como expressão executiva desta orientação educacional. Tem-se, nesse sentido, que a existência da legislação, por si só, não

basta para que a inclusão se concretize, de fato, nas escolas. É necessário, portanto, dá-la a conhecer, bem como sensibilizar a sociedade para a sua importância.

Partindo-se do pressuposto de que a organização da investigação, em termos metodológicos, se encontra alicerçada na concepção do “conhecimento como construção em processo sobre um real também processo” (BESSA, 2005, p. 82), a realização deste trabalho orientou-se pela metodologia do estudo de caso, através do qual se buscou verificar o processo de inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju. Para Stake (2009), o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, distingue-se justamente pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. Segundo o autor, um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas.

De maneira sintética, Yin (2001, p.23) define o estudo de caso como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência”. Torna-se pertinente ressaltar que o estudo de caso não tem o propósito de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados, conforme argumenta Gil (2010).

O estudo de caso caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois se enquadra nas peculiaridades deste tipo, conforme descrito por Lüdke e André (2013). Esse método é empregado para os estudos considerados subjetivos, abrangendo, geralmente, a realidade social, seu sistema de valores e símbolos, espaço em que os sujeitos e grupos estão inseridos, em contextos que “apresentam condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (MINAYO, 2000, p. 245).

Na abordagem da pesquisa qualitativa procuram-se processos, comportamentos, atos e interpretações, investigando sujeitos e as suas histórias, tendo como objetivo específico, precisamente, a captação e reconstrução de significados, sendo um modo não estruturado de captar informação, mas flexível numa direção holística. Visto que envolve valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos, nesse tipo de pesquisa privilegiam-se os fatos que estão próximos do sujeito e que repercutem na sua vida, procurando-se entendê-los a partir da própria interpretação que este faz da sua vivência cotidiana (MINAYO, 2000).

O campo de estudo da metodologia qualitativa começou a se estabelecer, num primeiro momento, nas pesquisas antropológicas e sociológicas no limiar do século XIX, ganhando *corpus* no final deste período, quando as denúncias sociais passaram a ganhar destaque, chamando a atenção para as condições de vida sub-humanas às quais estava submetida boa parte da sociedade daquela época. Tais estudos deram relevância a temas como pobreza, condições de trabalho, saúde, urbanização e educação, entre outros. No campo educacional sua influência aconteceu no princípio do século XX, quando começou a ganhar amplo espaço (BOGDAN; BIKLEN, 2000).

A partir de então, a pesquisa qualitativa busca o afrontamento dos problemas apresentados pela realidade, os quais desafiam o homem à reflexão, objetivando a procura de alternativas para a superação dos mesmos. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato desta permitir um contato direto com a situação a ser estudada e que sofre influência em relação ao contexto no qual se insere, o que torna importante os dados da realidade que os participantes do estudo ajudam a fornecer. Mediante essa metodologia, pode elucidar um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, relacionados à percepção dos integrantes, tendo em vista que a pesquisa qualitativa viabiliza a investigação como fonte direta de dados no espaço natural. Assim sendo, trata-se da metodologia mais apropriada à investigação neste trabalho.

Com o objetivo exploratório, desenvolvemos a observação e a investigação de pessoas (diretor, coordenadores, pedagogos, professores, alunos com deficiência, alunos com deficiência egressos da instituição). Para Gil (2010), pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Nelas, habitualmente, são envolvidas análises bibliográficas e documentais, entrevistas e estudos de caso. Em suma, esse tipo de pesquisa visa à descoberta, o achado, a elucidação ou explicação de fenômenos.

Para constatar a realidade da Instituição de Ensino, optamos pela observação, que implicou no exame simples do ambiente e à análise das posturas docentes e dos diálogos que assinalavam as interações. Assim, deu-se a identificação dos fatos pertinentes à compreensão do processo de inclusão que ali se desenvolve, utilizando como suporte um guia (Apêndice B) construído a partir de indicadores pertinentes. Trata-se de uma técnica que permite entrar em contato diretamente com o fenômeno estudado, utilizando, para isto, os órgãos dos sentidos como ferramentas essenciais para a exploração de uma determinada realidade (APPOLINÁRIO, 2006). Para o presente estudo adotou-se, quanto à participação do observador, pela observação não participante, e quanto ao contexto da observação, pela

naturalística, que “ocorre no ambiente natural do sujeito (campo), de forma não controlada” (p. 135). Por sua vez, na pesquisa não participante o pesquisador não interage como as pessoas observadas, havendo, neste sentido, duas possibilidades de realizá-la:

Na primeira, o pesquisador pode estar totalmente oculto e os sujeitos ignorarem a observação – nesse caso, denominada oculta (ou “não obstrusiva”) – ou, alternativamente, o pesquisador deixa-se perceber aos observados, porém se comporta como um ente externo à situação observada, caso em que a observação leva o nome de não oculta (APPOLINÁRIO, 2006, p. 135).

Fica claro, portanto, que o ponto forte da observação é a evidenciação do realismo da situação observada. Porém, apresenta a desvantagem de criar impressões favoráveis ou desfavoráveis, no pesquisador, sobre o que está sendo observado, e, assim, este não conseguir acessar os aspectos da vida cotidiana. Além desse instrumento, adotou-se, na coleta dos dados, a entrevista semiestruturada (Apêndice C), aplicada ao diretor, aos coordenadores e pedagogos, e o questionário composto de questões abertas e fechadas, para os alunos com deficiência (Apêndice D), professores (Apêndice E) e alunos com deficiência egressos (Apêndice F) da instituição.

A entrevista, na percepção de Appolinário (2006), é um procedimento de coleta de dados envolvendo o encontro de duas pessoas – entrevistador e entrevistado – e que pode ser realizado face a face ou à distância (telefone, *chat*, por exemplo). Particularmente para este estudo, empregou-se a entrevista semiestruturada, que se caracteriza pela adoção um roteiro previamente estabelecido, mas também por possibilitar um espaço para a elucidação de elementos que surgem de forma imprevista ou informações espontâneas dadas pelo entrevistado. Assim, para a coleta dos dados dos participantes, foram realizadas entrevistas individuais, cujo roteiro constituiu-se de um conjunto de 10 questões sistematizadas, todas subjetivas, registrando-se as respostas com o apoio de gravador, visto que foi autorizado pelos entrevistados. As respostas, obtidas mediante gravação, foram digitalizadas na íntegra, e os resultados encontram-se analisados e apresentados, neste estudo, em capítulo próprio para este fim.

Quanto ao questionário, este é definido, por Gil (2010, p. 121), como sendo uma técnica de investigação que faz uso de um grupo de perguntas submetidas às pessoas a fim de recolher informações sobre “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Considerando as possibilidades dessa ferramenta de coleta de dados, foram utilizados questionários

constituídos por perguntas abertas e fechadas, totalizando 10 questões a serem respondidas, por escrito.

No atinente à população ou o universo da pesquisa, significa dizer, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), que corresponde ao conjunto de indivíduos que partilham, pelo menos, uma característica em comum. Assim sendo, relativamente à população da pesquisa, o universo representa o conjunto formado por diretores, coordenadores, pedagogos, professores e alunos com deficiência, no Instituto Federal de Sergipe, bem como os ex-alunos com deficiência. A partir dessa população, alvo da pesquisa, foi possível definir o critério segundo o qual se selecionou os sujeitos, assim identificados os que fornecem dados para a investigação e vieram a compor a amostra.

No sentido de preservar o anonimato, os participantes foram nominados por letras precedidas por números, de acordo com a sequência de entrega dos questionários recebidos, tal como se apresenta no quadro 5 abaixo.

Quadro 5- Caracterização da amostra da pesquisa

Alunos atuais	Participante	Ano de ingresso no IFS	Curso	Nível	Tipo de Deficiência
	A 1	2009	Licenciatura em Química	Superior	Múltipla (física e intelectual leve)
	A 2	2013	TEC Gestão em Turismo	Superior	Física
	A 3	2009	Licenciatura em Matemática	Superior	Física
	A 4	2015	Eletrotécnica	Integrado	Deficiência intelectual
	A 5	2012	Engenharia Civil	Superior	Baixa visão
	A 6	2012	Informática	Integrado	Física
	A 7	2011	Eletrotécnica	Subsequente	Baixa visão
	A 8	2012	Gestão em Turismo	Superior	Cegueira
	A 9	2010	TEC Gestão em Turismo	Superior	Física
Alunos Egressos	Participante	Ano de Conclusão do Curso	Curso	Nível	Tipo de Deficiência
	E 1	2011	Hospedagem	Subsequente	Cegueira
	E 2	2012	Matemática	Superior	Cegueira
	E 3	2011	Hospedagem	Subsequente	Cadeirante
	E 4	2007	Segurança no Trabalho	Subsequente	Física

Professores	Participante	Disciplina que leciona			
	P 1	História			
	P 2	Geografia			
	P 3	Educação Ambiental; TCC I e II			
	P 4	Matemática			
	P 5	Língua Portuguesa			
	P 6	Língua Inglesa			
	P 7	Física			
	P 8	Projetos Industriais; Instrumentação; Eletrônica de Potência			
	P 9	Geografia			
	P 10	Língua Portuguesa			
	P 11	Matemática			
Coordenadores de Curso	Participante	Curso que coordena			
	CC 1	Segurança no Trabalho			
	CC 2	Edificações			
	CC 3	Matemática			
	CC 4	Eletrotécnica			
Outros participantes	Participante	Função/cargo			
	D	Diretor da Instituição			
	CN	Coordenadora do NAPNE			
	ExCN 1	Ex-Coordenadora do NAPNE			
	ExCN 2	Ex-Coordenador do NAPNE			
	Pe 1	Pedagoga			
	Pe 2	Pedagoga			
	Pe 3	Pedagoga			
	Pe 4	Pedagoga			

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados junto aos participantes da pesquisa realizada.

Como o objetivo consistia em selecionar, para participar da pesquisa, pessoas capazes de responder às questões educacionais envolvendo a deficiência, inicialmente buscou-se saber quem eram os alunos com deficiência matriculados na instituição, bem como recolher informações sobre os egressos. Nesse caso, a tarefa foi rápida porque o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE), na própria instituição de ensino, forneceu uma lista com os dados de todos. A partir dessa relação, chegou-se aos cursos nos quais estavam matriculados e, conseqüentemente, aos coordenadores dos cursos desses alunos e aos

professores que lhes ministram aulas, para igualmente incluir o próprio diretor do IFS – Campus Aracaju.

Desse modo, levando em conta que aqui não se pretendia obter resultados com precisão amostral estatística, não se obedeceu a critérios rigorosos de seleção, optando-se por um tipo de amostragem não probabilística por tipicidade ou intencional. Esse desenho amostral “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (GIL, 2010, p. 104). Conforme se observa no Quadro 5, constituíram-se cinco subgrupos que abrangeram um total de trinta e seis (36) participantes.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética/UFS, através da Plataforma Brasil, registro 081080/2015- CAAE 48373415.2.0000.5546. Após a aprovação, direção, coordenação, professores, pedagogos, alunos atuais e alunos egressos foram convidados a participar do estudo, informados sobre os objetivos e a metodologia, confirmando essa participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).

O campo de análise da presente pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju -, autarquia de regime especial vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (ME), detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar.

Originariamente, em 1909, recebe a denominação de Escola de Aprendizizes e Artífices, tornando-se, posteriormente, o Liceu Industrial de Aracaju, em 1937. Passou a ser reconhecido como Escola Industrial de Aracaju, em 1942, e como Escola Técnica Federal de Sergipe, em 1959. Permaneceu sob essa última denominação até 13 de novembro de 2002, transformando-se, então, em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Assim funcionou até o ano de 2008 quando, o então presidente da República assinou um projeto de lei transformando-o em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), que se caracteriza como instituição *multicampi* (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFS, 2009).

A trajetória percorrida pelo IFS, ao longo dos anos, o consolidou como uma instituição de reconhecida excelência, como centro de formação tecnológica de profissionais que irão atuar no setor produtivo, na pesquisa aplicada e no magistério do ensino técnico. O papel que desempenha vai além da formação profissional, assumindo a necessidade de dialogar de forma crítica e construtiva com a sociedade, no sentido da assimilação e construção da cultura, de conhecimentos e de novas tecnologias, assim como da relação entre a escola e o

setor produtivo e de serviços, dado o fato de a educação tecnológica ser o âmbito de sua atuação institucional.

Desse modo, criado a partir da rede de educação profissional, o IFS constitui-se uma instituição de educação básica, profissional e superior, contemplando, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, na área tecnológica e da pesquisa aplicada. Nesse contexto, a pesquisa e a extensão desenvolvem-se por projetos que resultam no fortalecimento e aprimoramento do programa geral de educação tecnológica da Instituição.

Sua estrutura de ensino mantém cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA) e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente. Na Educação Superior prioriza o curso de Engenharia de Produção Civil, licenciaturas em Matemática, Física e Química, graduações em Gestão de Turismo e Saneamento Ambiental, dentre outros. A forma de ingresso para os Cursos Integrados, Subsequentes e Proeja, acontece mediante Processo Seletivo, enquanto para os cursos superiores ocorre de forma mista (50% por processo seletivo e 50% pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM).

O trabalho está organizado em cinco seções, conforme se apresenta a seguir.

Na primeira seção, que corresponde à Introdução, é esclarecido o interesse pelo objeto de estudo, os objetivos, o campo empírico, justificativa do estudo, estado da arte, e a metodologia adotada.

A segunda seção traz o enfoque teórico pertinente ao caminho percorrido pelas pessoas com deficiência, mostrando, em termos de referenciais, aqueles que evidenciam os diferentes períodos, tais como, de exclusão, seguido de segregação, institucionalização e integração, até à inclusão na sociedade e, conseqüentemente, no sistema educacional, o que ainda se dá de forma incipiente.

Na terceira seção, tomando como referência a realidade brasileira, discutimos o Ensino Profissional, com suas especificidades, e apresentamos as políticas que criaram os Institutos Federais, também chamados para assumir importante papel na educação inclusiva dos alunos com deficiência, visando sua inserção no mercado de trabalho.

A quarta seção analisa e discute os dados reunidos pela investigação, e por fim traz as Conclusões, seguidas pela bibliografia.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL A CAMINHO DA INCLUSÃO

Na educação, a inclusão reflete a luta pelo direito a escola de qualidade, que contempla as minorias sociais, historicamente excluídas, particularmente daquela parcela da população que, por características próprias, apresenta dificuldades de escolarização e de socialização: a pessoa com deficiência. Daí poder se dizer que a inclusão é a garantia de participação de todos na sociedade, fazendo-se compreendidos em ambiente social e educacional. Discorrendo sobre o assunto, Rodrigues (2006, p. 2) diz que “[...] o conceito de inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”.

Desse modo, o processo que envolve a inclusão vem, ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar, propondo, neste sentido, ações que garantam o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Essa problemática, na rede escolar brasileira, constitui-se um fato complexo, envolvendo políticas públicas para que se efetivem as propostas de inclusão. Dessa forma, a presente seção tem como objetivo apresentar os principais aspectos do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, oferecendo os subsídios teóricos a respeito desta realidade. Seguindo a metodologia da pesquisa bibliográfica, foram construídas as informações com o intuito de tornar possível uma melhor compreensão do fenômeno.

Constituíram-se como objeto de análise, além dos principais marcos legais entendidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, os trabalhos de diferentes autores que, pela abrangência e diversidade de origem e de foco, representam uma amostra variada da produção relativa à temática da Inclusão Educacional. São eles: Ferreira e Glat (2003); Glat e Blanco (2011); Glat e Fernandes (2005); Makhoul (2007); Mantoan (2003); E. G. Mendes (2002); C. H. Mendes (2014); Rodrigues (2003, 2006); Sanches e Teodoro (2006), dentre outros. Assim, para compor o diálogo dos diferentes autores, opta-se pelo apoio de textos que trazem à tona elementos importantes sobre a educação das pessoas com deficiência.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Para melhor situar o contexto estudado, considera-se por oportuno, inicialmente, dar a entender o termo deficiência, para o qual se encontra o seguinte significado:

Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura e/ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere apesar de novos tratamentos; e incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008).

Mas, a história da humanidade revela que as diversas sociedades trataram as pessoas com deficiência de várias formas, começando pela Antiguidade, onde os povos eram nômades e dependiam das trocas de *habitat* para se sustentar, havendo, em consequência, necessidade de deslocarem com frequência. Consideradas como obstáculo para esses deslocamentos feitos pelos homens, as pessoas com deficiência, no âmbito dessas sociedades, acabavam sendo abandonadas pelo restante da comunidade. Para melhor compreender esse contexto, busca-se em Makhoul (2007, p. 87) o conhecimento pertinente ao fato de que, em alguns povos antigos, o corpo deficiente era considerado inadequado, pois não estava apto para o trabalho e, em consequência, o “extermínio acontecia sempre que a deficiência implicasse dependência econômica ou incapacidade para o trabalho, ou seja, sempre que essas pessoas não conseguissem atender às suas necessidades básicas”.

Tem-se, ainda, a compreensão de que, nesse percurso, na Antiguidade Clássica, a sociedade valorizava a perfeição, a estética, o que levava a eliminar aquela criança que, ao nascer, apresentasse alguma deficiência. Na Roma Antiga, por exemplo, a Lei das XII Tábuas¹ autorizava os pais a matar seus filhos nascidos mutilados ou se fossem considerados como monstruosos. Para elucidar esse pensamento, considera-se, por oportuno, descrever o famoso discurso de Sêneca (4-65 d. C.) que justifica o infanticídio:

Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogámo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SILVA, 2009, p. 46).

¹ A Lei das Doze Tábuas reunia, sistematicamente, todo o direito que era praticado na República Romana, pelos pontífices e representantes da classe dos patrícios. Foi assim chamada justamente porque as leis foram publicadas em doze tabletes de madeira, afixados no Fórum Romano para que todos pudessem ler (Alves, 1987, p. 1).

Reitera Amaral (1995, p. 43) que, na Grécia, as pessoas com deficiência eram abandonadas e mortas, tendo o Estado “o direito de não permitir cidadãos disformes ou monstruosos e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse seu filho que nascesse nessas condições”. Já na Idade Medieval, o corpo deficiente ganhou direito à vida, mas foi estigmatizado, incluído como sinônimo de pecado, devido ao moralismo cristão que pregava a crença no sobrenatural e na relação com o demônio. O termo estigma, marca ou impressão, desde os gregos, era empregado, tal como descrito por Goffman (2012), como indicativo de uma degenerescência: os estigmas do mal, da loucura, da doença. Prossegue o autor:

Na Antiguidade Clássica, através do estigma, procurava-se tornar visível qualquer coisa de extraordinário, mau, sobre o *status* de quem o apresentasse. O estigma ‘avisava’ a existência de um escravo, de um criminoso, de uma pessoa cujo contato deveria ser evitado. Na Era Cristã, dois níveis foram acrescentados à metáfora do estigma: num, de natureza sagrada, o estigma era sinal corporal de graça divina; no outro, era uma alusão médica de distúrbio físico (GOFFMAN, 2012, p. 11).

Desse modo, os vários problemas físicos justificavam a segregação, verificando-se que foi esta crença do deficiente como condutor do pecado que provocou sua separação da sociedade. A esse respeito, tem-se o entendimento de Glat e Blanco (2011) de que as pessoas com deficiência eram vistas como portadoras de uma enfermidade crônica e, por este motivo, tratadas com terapias individuais coordenadas pela medicina, em cujo âmbito o trabalho educacional limitava-se ao ensino de habilidades voltadas a dar-lhes autonomia a fim de que pudessem realizar suas atividades cotidianas. Assim, de acordo com essa concepção, a educação escolar formal não se constituía prioridade.

Na Idade Moderna, reconhecida pelo cientificismo, a modernização dos meios de produção contribuiu para a construção de uma visão mecanicista, a partir da qual a sociedade mudou seu modo de pensar as diferenças. As disfunções precisavam ser tratadas para tornar o indivíduo um ser produtivo, passando o corpo a ser considerado como uma máquina e relacionando-se a deficiência à disfuncionabilidade. Tal pensamento, conforme mencionam autores como Bianchetti (2007) e Polia (2008), fez com que se marginalizassem ainda mais os deficientes, dentro da concepção de que estes não seguiam os avanços da sociedade. Com base ainda nesses autores, observa-se que a segregação, de acordo com esse ideário, passou a ser a sugestão mais apropriada para todos, fazendo surgir instituições especializadas, *i. e.*, locais onde as necessidades básicas das pessoas com deficiência estariam garantidas, tais como: hospícios, escolas especializadas, asilos, dentre outras. Nelas, ficavam isolados dos

demaís, interditados, proibidos de participar do mundo dos ditos normais. Essas instituições apresentavam caráter mais assistencial, com práticas clínicas, do que uma perspectiva educacional.

A efetiva preocupação com a educação da pessoa com deficiência deu-se, em conformidade com Barby (2005), a partir do ano de 1930, com o pensamento de acabar com as desigualdades, diminuindo as diferenças para uma educação mais qualificada. Posteriormente, nos anos de 1940, a temática da educação para esse aluno começou a despontar, em virtude dos movimentos de defesa à democratização da Educação Fundamental e dos direitos humanos, ocorrendo nos Estados Unidos e em outros países. Entretanto, foi a partir dos anos 1960 que essa população começou a receber um atendimento de forma mais consistente.

Lembra Fernandes (1999) que, naquela época, a Educação Especial começou a se desenvolver como campo de saber e área de atuação voltada para pessoas com deficiências, baseada em um modelo médico ou clínico. Embora esse modelo seja hoje bastante criticado, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização, nomeadamente daquela clientela que se encontrava misturada nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, no caso da deficiência intelectual. Complementando esse enfoque, Glat e Fernandes (2005), Glat e Blanco (2011) destacam que sendo a deficiência entendida como uma doença crônica, todo atendimento que lhe era prestado, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. Assim, a avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica.

Nas explicações trazidas por Glat e Fernandes (2005), Glat e Blanco (2011), nas instituições especializadas, o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e outras), e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aquelas pessoas com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de prontidão para a alfabetização, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

Assim, ao final dos anos de 1970, com o aparecimento dos movimentos em prol dos direitos das minorias sociais, dentro das quais se situam as pessoas com deficiências, estas se tornam visíveis para a sociedade. Glat e Blanco (2011) têm em conta que essa saída do

anonimato trouxe preocupação para a escola, face ao atendimento que deveria ser dado a essa parcela da população que principiava a ocupar os espaços sociais. Nessa época, a Educação Especial firma-se como discurso no Brasil, dando preferência ao ensino do deficiente no sistema educacional público e, por esta razão, garantindo-lhe o acesso à escola. Essa Educação, então, passa a ser institucionalizada. Para atender esses alunos com deficiências reconhecidas, exige-se que as escolas regulares se adéquem em termos de salas de apoio, salas de recursos, classes especiais, dentre outras estratégias voltadas à criação de um ambiente educativo mais propício aos sujeitos da Educação Especial.

Nessa trajetória, de acordo com Mendes (2006), o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta de aplicação prática na educação, que implicou na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscaram, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, no sentido de construir uma sociedade democrática. A luta pela educação escolar como um direito ao desenvolvimento humano ganhou força no ambiente das políticas públicas a partir da Declaração de Salamanca (1994), a qual apontou, com clareza, os contornos de um modelo de escola inclusiva, que vem conquistando relevância na agenda dos debates e das práticas educacionais.

Para se apreender o significado de Escola Inclusiva, busca-se em Ferreira (2007, p. 553) o entendimento de que está se configura como o lócus adequado para “constituir consciências críticas, efetivamente autônomas e criativas, capazes de construir sociedades mais justas – voltadas para a solidariedade e o respeito pelo outro”. Igualmente, Carvalho (2005) entende, ao expor seu conceito de Escola Inclusiva, que esta se baseia na defesa dos direitos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escola de qualidade, de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, implicando em uma mudança de atitude diante das diferenças. Para a mesma autora, a Escola Inclusiva “pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade” (CARVALHO, 2005, p. 36), ajudando não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os alunos que, por inúmeras causas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagens ou no desenvolvimento.

Na opinião de Miranda (2007, p. 16), “uma escola democrática se inicia por este caminho: proporcionar a todos a igualdade de oportunidades para aprender [...] através de uma didática abrangente, que possa alcançar e respeitar as diferenças sem descaracterizá-las [...]”. Somada ao disposto na Declaração de Salamanca (1994), a educação passa a ser um direito inalienável de todos, devendo oportunizar aprendizagens significativas, independentemente de diferenças individuais, respeitados os interesses, as necessidades e os

talentos próprios de cada um. Por conseguinte, num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a Educação Inclusiva configura-se como parte integrante e essencial desse processo.

Na perspectiva de Fumegalli (2012, p. 19), incluir “vem do latim *includere*, que significa compreender, abranger, conter em si, envolver [...] introduzir, fazer parte, figurar entre outros; pertencer juntamente com outros”. Observa-se, nessa proposição, que o ser incluído não precisa ser igual ou semelhante aos demais, aos quais se agregou, mas deve ser entendido e reconhecido na convivência com todas as pessoas, sem exceção. Nesse sentido, para Mantoan (2003, p. 28), “inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças [...]”, no âmbito de “[...] uma sociedade que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais, onde são oferecidas oportunidades reais, não obrigatoriamente iguais, para todos”.

Tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades sociais, a inclusão é, portanto, “[...] respeitar, e ser respeitado, é amar e ser amado, é ‘olhar e viver’ a diferença como o direito a ser, a fazer e a estar com os outros, numa perspectiva de desenvolvimento das sociedades mais inclusivas, logo mais democráticas”, segundo Sanches (2011, p. 136). O ideal da inclusão, fundamentado no reconhecimento da diversidade humana, é inerente à construção de uma organização social mais justa, capaz de garantir a participação social de todos, indiscriminadamente. Por tudo isso, a palavra inclusão traz consigo mudanças e avanços quando é unida à palavra educação, pois provoca questionamentos às políticas públicas e modificação na organização do sistema de ensino ao prever a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática.

Sobre isso, Sanches (2011, p. 135) destaca que “educar, incluindo, é missão da sociedade em geral e da escola em particular”. Pode-se dizer que a inclusão educacional foi permeada por mudanças, nomeadamente ao que se refere a procurar desenvolver propostas flexíveis a partir de estudos das características dos seus alunos, levando em consideração o que estes necessitam e anseiam. Trata-se, destarte, de um movimento de transformação da realidade, na tentativa de conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos, com deficiência ou não, no sistema educacional.

Na concepção de Mantoan (2006), a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aprimoramento da educação escolar, porquanto o processo educacional com perspectivas inclusivas é aquele que atende, de maneira eficaz, todos os alunos, com ou sem deficiências.

De acordo com a visão inclusiva, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Nesse sentido, é possível se observar que:

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (GUENTHER, 2003, p. 47).

Glat e Nogueira (2003) complementam esse ponto de vista afirmando que a inclusão de indivíduos com deficiência na rede regular de ensino corresponde a uma mudança das concepções e dos modelos educacionais. Nesse contexto, a inclusão, sem negar serviços especializados àqueles que os necessitam, como ocorre na Educação Especial, consiste não somente na permanência do aluno com deficiência junto aos demais, como também busca possibilitar seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Segundo Mantoan (2003), esse novo modelo desvela e destaca a diversidade humana, com foco na cidadania global, plena, livre de preconceitos. Para tanto, a escola vem sendo pensada, pelos teóricos e por aqueles que formulam as políticas educacionais, como um lugar privilegiado, em cujo âmbito se reconhece e valoriza as diferenças, voltado para a formação de uma sociedade mais justa, humana e democrática, contribuindo, por isto mesmo, para uma sociedade culturalmente inclusiva. Frente a esse compromisso, cresce a mobilização de profissionais em torno da Educação Inclusiva que é reconhecida por vários países, como o Brasil, por exemplo.

2.1.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Assim como ocorreu em outros países, no Brasil, a partir das declarações internacionais sobre educação elaboradas pela Organização das Nações Unidas (ONU), como as normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência e a Declaração de Salamanca (1994), o movimento pela inclusão cresceu, consolidando-se ao final do século XX. Essa Declaração, considerada um dos principais documentos mundiais, procurou promover uma política de apoio à Educação Inclusiva, como direito à educação, afirma em seus pressupostos que:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A

integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades [...] Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No país, enquanto um processo que ampliou a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, a Educação Inclusiva reestruturou as políticas vivenciadas nas escolas, de modo a que estas pudessem responder à diversidade de alunos. Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999, p. 21) afirmam que a Educação Inclusiva é considerada como “a prática de inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural”. Daí poder se dizer que a inclusão é a garantia de participação de todos na sociedade, fazendo-se incluso e compreendido em ambiente social e educacional, de modo que:

[...] o conceito de inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Sendo assim, as políticas públicas brasileiras, refletindo as determinações presentes na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos, institui ações para a inclusão educacional, ações estas que vão desde os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências até o estabelecimento de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Encontra-se em Ferreira e Glat (2003) que outros importantes documentos legais pós-Constituição, como a Lei nº 7.853/89, chamada Lei da Integração, e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990, reafirmam o direito à educação. Pode-se incluir, ainda, o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Com base nos referenciais anteriores ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, prevê a opção pelas escolas especializadas “exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer

as necessidades educativas ou sociais do aluno ou, quando necessário, ao bem-estar do educando” (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 31). Incorporando o dispositivo constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, art. 58, determina que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001, apud FERREIRA; GLAT, 2003), a Educação Inclusiva corresponde a uma nova postura da escola regular, ou seja, no Projeto Político-Pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores e educandos, nas ações que favoreçam a integração e inclusão social. De acordo com tais diretrizes, os critérios de adaptação curricular são indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com ênfase nas necessidades de previsão e provisão de recursos e apoio adequados.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) as adaptações curriculares são:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: (a) de acesso ao currículo; (b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível (BRASIL, 2000, p. 7).

Na visão de Mantoan (2003), a inclusão exige uma transformação da escola, que deve se adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário. Essas adaptações são assim chamadas, justamente por não exigirem autorização de instâncias superiores e terem sua implementação totalmente realizada através do trabalho docente. Desse modo, alunos com algum tipo de deficiência precisarão de recursos didáticos, metodologias e/ou currículos adaptados ou diferenciados. Muitos também precisarão de um tempo diferenciado, geralmente maior que seus colegas, para executar as atividades propostas e/ ou aprender os conteúdos ensinados, durante todo ou parte do seu percurso escolar. Dessa maneira,

[...] colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo, não significa que todas aprenderão o que, realmente, precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel; não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento [...] violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do

que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número menor de alunos por sala de aula; sala de recurso em pleno funcionamento; estrutura física adequada dos prédios; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens (PADILHA, 2006, p. 131).

No Brasil, a inclusão escolar ainda é uma perspectiva a ser buscada, pois, muitas vezes, o termo se confunde com integração, prática que pressupõe uma participação tutelada, uma estrutura com valores próprios, aos quais o aluno integrado tem que se adaptar. Conforme observa Rodrigues (2006), a inclusão abrange não somente a esfera da educação, mas também a social, pois visa à construção de uma sociedade democrática e justa. Nesse sentido, Aranha (2000) afirma que a inclusão escolar mostra-se como um novo paradigma cujo fundamental valor reside no princípio da igualdade, segundo o qual se garante a todos as mesmas oportunidades, independentemente de sua condição física, intelectual, social, mental ou emocional.

Sendo assim, para que a escola da rede regular possa atender à diversidade dos alunos, o pressuposto básico da Educação Inclusiva é a conformidade do ambiente escolar, tanto nos aspectos materiais (adequação de seu espaço, dos equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação docente, às necessidades de seus alunos. Ao considerar esse modelo, o foco volta-se para a eliminação não somente das barreiras didáticas, mas também arquitetônicas, às condições do ambiente no que tange à questão da acessibilidade, consoante ao que determina o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Na reprodução do glossário do Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades (2006), a acessibilidade é:

- Possibilidade de condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos (NBR 9050/2004);
- Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004);
- A facilidade, em distância, tempo e custo, de se alcançar, com autonomia, os destinos desejados na cidade (Anteprojeto de Lei de 6 de julho de 2006, art. 4º, inciso X).

Em Ferreira (2001, p. 10), a palavra acessível significa “de fácil acesso (coisa ou pessoa); inteligível, compreensível”, o que remete à possibilidade de condições ambientais de informação, deslocamento, uso e organização de atividades que permitam as relações entre as pessoas e o espaço em que vivem. Autores evidenciam que:

Acessibilidade é a resposta física que passa pelas seguintes questões: “Como posso chegar até o prédio X? ‘Como entrar e me movimentar dentro daquele prédio Y?’ ‘Como me movimentar entre pisos e entrar nos cômodos?’ ‘Como utilizar as instalações do banheiro?’ ‘Como sentar no ônibus, sem observância da lei dos obesos?’ ‘Como pagar impostos no banco em fila única, mesmo sendo paraplégico?’ ‘Sou cego, como me locomover neste quarteirão?’, entre outras” (FORTUNA, 2009, p. 15).

Pensar em acessibilidade envolve pessoas com deficiência e todos aqueles que, por alguma razão, definitiva ou temporariamente, veem limitadas suas capacidades de acesso e deslocamento. Em linhas gerais, a acessibilidade perpassa o acesso físico, pedagógico, comunicacional, entre outras formas de oportunizar a interação entre sujeitos, ou seja,

[...] a limitação social se produz em decorrência de muitos fatores, como, por exemplo, consequência das barreiras (atitudinais e arquitetônicas), das ideias preconcebidas sobre inteligência e competência social, da incapacidade das pessoas em geral para usar a linguagem de sinais, da carência de equipamentos e materiais adequados para o uso por pessoas cegas, com deficiência física, com múltiplas deficiências, entre outros (MARTINS, 2007, p. 201).

De acordo com Carvalho (2012, p. 37), “as barreiras devem ser entendidas como qualquer entrave ou obstáculo que impeça o acesso, a liberdade de movimentos e a circulação com segurança das pessoas”. Nessa visão, as barreiras podem ser urbanísticas e na edificação, nas comunicações, decorrentes de atitudes de rejeição ou negação das pessoas com deficiência, ou, ainda, educacional.

No que concerne ao espaço arquitetônico, este denota o lugar das pessoas, ou não lugar que devem ocupar, na medida em que a estrutura física oportunize (ou não) as condições de autonomia, definida por Sassaki (2010) como domínio no ambiente físico e social, com privacidade e dignidade da pessoa. As barreiras arquitetônicas são os maiores empecilhos para as pessoas com deficiência que fazem uso de cadeira de rodas, bengalas ou muletas para se locomover, além daquelas com deficiência visual, pois não apenas dificultam, mas, muitas vezes, impedem completamente sua inserção na sociedade. Tais barreiras nem sempre são voluntárias, mas elas são, sem dúvida, fruto do descaso e da não obediência às leis vigentes.

Detendo-se na acessibilidade física, como conjunto de ações que visam garantir, com segurança e autonomia, o acesso, a compreensão e a circulação de todas as pessoas, inclusive daquelas com dificuldade de locomoção em espaços físicos de edificações de uso público e coletivo, Dischinger, Ely e Padaratz (2005) assinalam que o termo assume o significado de poder chegar a algum lugar de forma independente, segura e com um mínimo de conforto, entendendo a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece, utilizando os equipamentos disponíveis. Em âmbito educacional, a acessibilidade física é sinalizada nas pesquisas como parte do desenvolvimento das condições materiais necessárias à inclusão, articulando-se ao currículo e outras formas de acesso, como aquelas de ordem pedagógica e atitudinal.

Relativamente às barreiras atitudinais, Amaral (1998, p. 17) as conceitua como “anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”. Assim as atitudes fundamentam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação. Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência.

No debate acerca da inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional, Mendes (2006) sugere que há muito a avançar na luta pelo acesso, que deve ser direcionado, necessariamente, para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular. Para o autor, entretanto, só o acesso não é suficiente, mas conhecimento e prática para traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas, dentre as quais se incluem aquelas voltadas ao ensino técnico e profissional.

3 ENSINO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na nova ordem econômica mundial, permeada por avanços tecnológicos, novas expectativas e exigências, principalmente em relação ao desempenho dos profissionais, observa-se que a educação não poderia ficar alheia a essas transformações. Desse modo, a Educação Profissional, no Brasil, desde o final do século XX, é considerada um fator estratégico competitivo para o desenvolvimento humano, razão pela qual passa a ser oferecida em cursos que favorecem a perspectiva de melhoria na qualidade de vida e facilitam o acesso de jovens e adultos ao mercado de trabalho.

Para que se possa compreender como se deu a construção e o implemento da instrução direcionada à Educação Profissional e Tecnológica, nesta seção trata-se, especificamente, do modo como foi traçado seu desenvolvimento, no esforço para mudar o quadro social brasileiro. Assim, a partir da apresentação dos marcos significativos da história da Educação Profissional brasileira, passa-se a ressaltar as concepções presentes no processo de formação de trabalhadores, com destaque para as Instituições Federais que realizam a formação profissional.

3.1 CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional é, antes de tudo, educação. De acordo com Martins (2004), a educação pode ser entendida a partir de duas vertentes: na primeira, a educação é definida como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador ajudá-lo a exteriorizá-las; na segunda, refere-se ao conhecimento que o homem adquire mediante experiência. Complementando essa última concepção, a autora identifica que a educação apresenta as seguintes características:

É um fato histórico, pois se realiza no tempo; é um processo que se preocupa com a formação do homem em sua plenitude; busca a integração dos membros de uma sociedade ao modelo social vigente; simultaneamente, busca a transformação da sociedade em benefício de seus membros; é um fenômeno cultural, pois transmite a cultura de um contexto de forma global; direciona o educando para a autoconsciência; é ao mesmo tempo conservadora e inovadora (MARTINS, 2004, p. 15).

Dessa maneira, a educação, em seu sentido amplo, diz respeito a tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano, enquanto em seu sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades. No aspecto de processo voltado para a formação humana, configura-se como uma ação da sociedade sobre o indivíduo, com vistas à sua integração aos padrões sociais, econômicos e políticos (MARTINS, 2004). Por seu lado, Kant (2007, p. 73), menciona que “o que distingue o homem do irracional é precisamente o fato de que o homem só chega a ser tal mediante a educação”. Concebendo o homem como um educando por natureza, Kant (2007) afirma a necessidade de um processo educativo, que deve acontecer na interação entre pessoas que ensinam e pessoas que aprendem, tanto mediante formas sistemáticas (no âmbito da família, da escola, da igreja e de outras instituições), ou formas assistemáticas (acontecem no contexto da ação do ambiente sobre o indivíduo).

Discorrendo sobre o assunto, para Ciavatta (2006, p. 3) “a educação é, fundamentalmente, uma busca de conhecimentos para produzir a vida em sociedade”. Com base na autora, entende-se que, pela educação, o indivíduo torna-se capaz de conhecer e atuar, de transformar e ressignificar a realidade. No entanto, enfocando a educação como um direito para todos, Ciavatta (2006, p. 3) defende a ideia de que a educação do povo na sociedade brasileira foi “sempre escamoteada, por um meio ou outro na sua universalização”. Para ela, o dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na separação entre a educação propedêutica e a formação profissional, cerceia “a integração do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, o geral e o específico, a natureza e a cultura”.

No que concerne à Educação Profissional, é possível se notar pontos de clivagem e diferenciação na construção de concepções, as quais expressam os paradigmas que lhes dão suporte e foram historicamente construídos, sendo ressignificados no presente. Assim, entre as diversas concepções, localizam-se as que consideram a Educação Profissional:

Numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos (MANFREDI, 2002, p. 56-57).

Pode-se, ainda, destacar as concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana, como direito social ou uma

dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médios dirigidos aos jovens e adultos pertencentes aos grupos populares (MANFREDI, 2002).

Nessa direção, uma breve retrospectiva histórica permite indicar que, no Brasil, ao longo de sua história de Colônia a República, a formação dos trabalhadores é marcada pelo modo de produção vigente e sua cultura social. Assim, para se compreender a Educação Profissional na atualidade, faz-se necessária, de forma sucinta, desenhar sua trajetória no país. Em termos mais concretos, a Educação Profissional iniciou-se em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, que objetivava capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios. Essa instituição tornou-se paradigma para a instauração de outras escolas congêneres, tais como, as Corporações de Ofícios, que possuíam normas de funcionamento que dificultavam, ou até impediam, o ingresso de escravos, e o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, em 1858, cujo objetivo era propagar e desenvolver para a classe trabalhadora, a instrução artística e técnica dos ofícios industriais (CUNHA, 2000; SANTOS, 2000).

A influência dos padres salesianos, já no período da República, disseminou, ainda mais, a ideologia do Ensino Profissional como contraponto ao pecado. Somou-se a isso, a pressão feita por grupos internos para reforçar a produção industrial. Santos (2000) chama a atenção para a criação, através do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, sendo dezoito em capitais de estados e mais uma, que foi instalada na cidade de Campos. Nessas escolas, que se destinavam aos órfãos e desvalidos da sorte, o trabalho era considerado como um elemento regenerador da personalidade e formador do caráter. Em 1911, essas instituições passaram a ser denominadas de liceus e, no ano seguinte, se transformaram em Escolas Técnicas Industriais.

Cunha (2000) descreve que, em meados de 1920 já existiam, no Brasil, algumas instituições de ensino que ofereciam cursos técnicos para conferir uma formação intermediária entre mestres e engenheiros, a exemplo do Curso de Química Industrial, que tinha três anos de duração. A partir daí, novas alternativas foram sendo contabilizadas na formação de trabalhadores, de modo que, até 1932, para Curso Primário havia as possibilidades do Curso Rural e Curso Profissional, com quatro anos de duração, além dos cursos Normal, Técnico Comercial e Técnico Agrícola, em nível ginásial, destinados à formação exclusiva para o mundo do trabalho.

Essas modalidades, sem dar acesso ao ensino superior, destinavam-se às demandas de um processo produtivo no qual as atividades designadas aos setores secundários e terciários eram incipientes. Mas, em se tratando das elites a história é outra, pois, para elas, ao Ensino Primário seguia-se o Secundário, completado pelo Ensino Superior, este sim dividido em

ramos profissionais. O acesso aos cursos superiores, na época, era conseguido por meio de exames, muito embora apenas para os que concluíssem, pelo menos, a 5ª série do curso ginasial (KUENZER, 1999).

Assim, a formação de trabalhadores e cidadãos do Brasil constituiu-se, historicamente, a partir da categoria dualidade estrutural, pois o desenvolvimento das forças produtivas delimitava, claramente, a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo. Essa ruptura denotava uma nítida demarcação da trajetória educacional daqueles que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais em uma sociedade, mediante as atividades de planejamento e supervisão, por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 1999). A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escola diferenciadas.

De acordo com Kuenzer (1999), para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas a fazer, a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. A Constituição Federal de 1937 tratou, especificamente, do Ensino Técnico, Profissional e Industrial. O referido texto legal estabelece que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937 – Art. 129).

Ainda em 1937 foi assinada a Lei 378, primeira Lei que surgiu para tratar do Ensino Técnico, Profissional e Industrial, transformando as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional dos mais diversificados ramos e graus. As características entre formação acadêmica e formação profissional são acentuadas a partir de 1940, em função da diferenciação e do surgimento dos vários ramos profissionais.

Já em 1941, houve reformas no ensino de todo o país, entrando em pauta a Reforma Capanema ², dando prioridade aos seguintes pontos: (a) o ensino profissional passou a ser

² Esta reforma foi realizada, no sistema educacional, durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A partir de 1942 foi marcada pela articulação junto aos

considerado de nível médio; (b) o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; (c) os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria; o segundo ciclo, correspondia ao Curso Técnico Industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades (MENEZES; SANTOS, 2002).

Posteriormente, por volta de 1942, foram estabelecidas as bases de organização da rede federal de instituições de ensino industrial em território nacional pelo Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, onde foi atribuída a tarefa de preparação profissional da mão de obra necessária ao processo de industrialização do país. Nesse mesmo ano, o presidente Getúlio Vargas determinou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que, no cenário atual, se tornou hegemônico no âmbito da educação profissional no país.

Essa instituição atendia às principais necessidades imediatas, funcionando, em primeira instância, nos moldes do taylorismo, exigindo a delimitação no ensino, de qualquer ofício, de acordo com as operações que pudessem ser ensinadas e aprendidas, uma de cada vez, garantindo a ligação entre ensino e aprendizagem, dividindo técnica e trabalho. Em segundo lugar, como os docentes que conheciam vários ofícios a serem ensinados não estavam disponíveis, houve improvisação de instrutores, uma vez que o material didático era semelhante ao dos alunos aprendizes, dotado de alto grau de detalhamento. Por último, o SENAI tinha por objetivo padronizar o ensino de ofícios no país, procurando garantir a padronização do método de ensino (LIMA, 2010).

Foi com a Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, regulamentada pelo Decreto 47.038/61, que se unificou o Ensino Técnico, em todo o território nacional, substituindo a organização por ramos de ensino, concedendo autonomia didático-pedagógica, financeira e administrativa às Escolas Industriais e Escolas Técnicas da União, que obedeciam a uma uniformidade estrutural, passando a denominarem-se Escolas Técnicas Federais. Com isso, foram intensificadas as formações técnicas, mão de obra importante e indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (KUENZER, 1999).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, garantiu ao Ensino Técnico Industrial, o estatuto de equivalência aos demais cursos secundários, permitindo, aos seus egressos, o acesso ao ensino superior. O prestígio dessas

escolas foi crescendo com o decorrer dos anos. A LDB/4.024 também estabeleceu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino” (Art. 51, § 1º). A mencionada Lei definiu, ainda, que os cursos de aprendizagem industrial e comercial teriam “de uma a três séries anuais de estudos” e que “os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem” (Art. 51, § 2º) poderiam “matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos [...] atingido no curso referido”.

Porém, foi com a implantação progressiva da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que houve maior preocupação com a “formação integral dos adolescentes” (Art. 21), podendo as habilitações profissionais “serem realizadas em regime de cooperação com as empresas” (Art. 6º), sem acarretar, para as mesmas, nenhum vínculo de emprego, mesmo que remunerassem o aluno estagiário. Foram trazidas novas adaptações com o surgimento da Lei nº 7.044/1982, descaracterizando os artigos, inclusive o 2º grau, que não teria mais como objetivo a qualificação profissional e sim a preparação para o trabalho.

Ramos (2006) afirma que a Lei não alterou a oferta de Cursos Técnicos Integrados que eram ministrados pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, pelas Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Essas instituições eram consideradas as mais adequadas para conferir, ao então 2º grau, o caráter profissionalizante voltado para a formação em habilitações profissionais específicas, sem enfrentar as mesmas dificuldades daquelas instituições anteriores à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e que ofereciam apenas a formação geral. Os Centros, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais continuaram a oferecer cursos integrados em diferentes habilitações profissionais até a segunda metade da década de 1990, fortalecidos com a criação do PROTEC³ e expandindo-se para o interior dos estados brasileiros.

Em 1990, vieram novas lutas fundamentadas na Constituição de 1988, surgindo a nova LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a qual, em seu art. 2º, registra que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Nesse mesmo artigo, o § 4º afirma que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos

³ O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) tinha como objetivo “promover a expansão e melhoria do ensino técnico (...) através da implantação de novas escolas em regiões desassistidas e do apoio a instituições de ensino já existentes” (BRASIL, 1992 p. 56).

próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

O art. 39 da Lei 9394/96 traz que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008). Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). Uma oportunidade para o acesso à Educação Profissional para o aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como para o trabalhador, em geral, jovem ou adulto.

O artigo 40, da LDB 9394/96, estabelece que “a *educação profissional* será desenvolvida em *articulação com o ensino regular* ou por diferentes *estratégias de educação continuada*, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Essa mesma Lei, apesar de trazer inovações, deixou brechas ao determinar que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do Ensino Médio regular. Os chamados cursos integrados foram, então, literalmente proibidos.

Em 2002 desencadeou-se, no país, uma grande expectativa de discussão sobre os rumos do Ensino Médio Técnico, por parte da sociedade. Como demonstra Arruda (2006), um dos grandes diferenciais foi permitir que as Escolas Técnicas passassem a ofertar o Ensino Médio Técnico de forma integrada com o Ensino Médio, que veio a ocorrer por força do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. O Ensino Médio Integrado oferece, de forma combinada, as disciplinas do Ensino Médio além daquelas que são profissionalizantes de determinada área do conhecimento, destinando-se às pessoas que já concluíram, pelo menos, o 9º ano do Ensino Fundamental. Em Sergipe, o Ensino Médio Integrado é oferecido junto a curso profissionalizante de Química, Desenho, Eletrônica, Eletrotécnica, dentre outros.

Posteriormente, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, paralela ao sistema básico de ensino, da qual fazem parte os Institutos Federais, que oferecem desde cursos básicos até aqueles de pós-graduação. De acordo com o MEC (2010, p. 6), “à luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública”, cujo sentido, adotado pelo governo de forma ampliada, inclui não somente a vinculação ao orçamento e aos recursos de origem pública, como também o comprometimento com o todo social. Nesse comprometimento

encontra-se assente a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultura etc.), articulada a outras políticas, tais como, de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e educacional, de modo a provocar impacto nesse universo.

Para o MEC (2010), essas instituições federais, situadas por todo o território nacional e historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, têm o arcabouço de uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do governo, na verdade, fez aflorar um descompasso entre a trajetória das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e da própria Educação Profissional, como um todo, e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco desloca-se para a qualidade social.

As instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, em sua forma estruturante, ocupam-se, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, desenvolvimento este apreendido como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. Nessa perspectiva, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública assume o significado de trabalhar na superação da representação existente de subordinação, quase absoluta ao poder econômico, e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade na construção de um projeto mais amplo para a educação pública. Sendo assim, respeitando as singularidades que são bastante próprias da educação pública, passam a atuar como uma rede social de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2010).

Sob a ótica de Pereira (2003), os Institutos Federais, na compreensão de seu trabalho coletivo, reúnem da diversidade sociocultural, os princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica em sintonia com os valores universais do homem. Dentro dessa concepção, a expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória, abrangendo, neste contexto, a inclusão escolar de pessoas com deficiências e consequente inserção no mundo do trabalho.

3.1.1 Educação Profissional para Pessoas com Deficiência

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, no Brasil, ocorreu na segunda metade do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Meninos Surdos, em 1857, respectivamente denominados, na atualidade, de Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, além da educação formal, o aluno com deficiência, segundo suas capacidades individuais, recebia, em oficinas voltadas basicamente para o exercício manual, o treinamento para atividades profissionais elementares, tais como a confecção de vassouras e de objetos de vimes, empalhação, colchoaria, estofaria, encadernação e afinação de piano. No Imperial Instituto dos Meninos Surdos, cuja finalidade consistia na educação literária, o aprendizado profissional, também de caráter manual, era destinado ao ofício da encadernação e da sapataria (COUTINHO, 2002).

A formação profissional oferecida nessas Instituições, desvinculada do sistema formal de ensino, tinha cunho assistencialista, pois se caracterizava por um ensino destinado aos menos favorecidos socialmente, com vagas gratuitas limitadas a um número reduzido de aprendizes, em especial meninos comprovadamente carentes, mas tornando-se ilimitadas para aqueles que pudessem pagar (JANUZZI, 2004). Posteriormente, de acordo com a referida autora, no início do século XX, com a constituição de uma rede de escolas profissionalizantes, a Educação Profissional passou a ser regulamentada, mas os cursos oferecidos pelo IBC e pelo INES não foram equiparados aos cursos profissionalizantes do sistema regular de ensino, excluindo-se, dessa forma, as pessoas com deficiência da formação para o trabalho.

Sobre isso, Januzzi (2004) destaca que as Escolas de Artífices e Aprendizes (cf. subseção 3.1), ainda que destinadas, preferencialmente, aos desfavorecidos socialmente, não admitiam aqueles que apresentassem deficiências que os inabilitassem para o aprendizado do ofício. Esse critério de seleção foi definido no Decreto nº. 7.566, 23 de setembro de 1909, confirmando-se, nos decretos n.ºs 9.070, de 25 de outubro de 1911, e 13.064, de 12 de junho de 1918, que “a condição de não possuir defeito para ser admitido no curso deveria ser comprovada com certidões e atestados emitidos por autoridades competentes” (SILVA, 2011, p. 29). O conceito de incapacitado, inicialmente, era fixado pelos médicos, passando, em seguida, a ser definido pelos psicólogos, ao indivíduo com defeitos físicos, o que acabava por levar à sua exclusão do acesso à escola ou à garantia de acesso apenas em espaços restritos.

No ano de 1935, foi fundado, em Belo Horizonte, o Instituto Pestalozzi, composto de vários departamentos, dentre os quais o Centro de Orientação Profissional para aquelas pessoas consideradas como anormais e deficientes, de acordo com os padrões da época. Esse Centro, enquanto responsável pela identificação e capacidades profissionais dessas pessoas, desenvolvia cursos iniciais de profissionalização em “jardinagem, tecelagem, cartonagem, marcenaria, sapataria, serviços domésticos” (CASSEMIRO, 1996, apud SILVA, 2011, p. 36). Diante da demanda por esse tipo de atendimento, que se destinava igualmente aos menores desajustados, a Sociedade Pestalozzi planejou uma oficina pedagógica e produtiva no formato de uma granja, construída em área rural, com a finalidade de preparar esses menores e as crianças tidas como excepcionais para o trabalho, além de se constituir um espaço para tal.

Nesse contexto, o trabalho era considerado como meio de estimular o desenvolvimento mental e a adaptação das crianças com deficiência, assim como os menores desajustados, à sociedade. A formação profissional era vista, portanto, sob a perspectiva terapêutica, como parte de um processo clínico de reabilitação moral e física. Mais adiante, em 1942, com a reforma introduzida pelas leis orgânicas de ensino, os cursos de formação profissional, incluídos no sistema educacional, tinham como proposta capacitar o aluno para o setor agrícola, industrial, comercial e a formação de professores. Mas, a exemplo do que ocorreu nas Escolas de Aprendizes e Artífices, no que se refere a barrar o acesso das pessoas com deficiência, foram ampliados os critérios seletivos, passando a se “excluir *a priori* aqueles considerados incapacitados física e/ou mentalmente para o desenvolvimento de trabalhos escolares em todos os níveis e modalidades do ensino profissional” (SILVA, 2011, p. 39). Os critérios voltados à Educação Profissional eram apresentados da seguinte forma:

- As leis orgânicas do ensino industrial e do ensino agrícola estabelecem como critério para admissão do aluno aos cursos dessas áreas profissionais a capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devem ser realizados.
- A lei orgânica do ensino comercial exige para a admissão ao curso, a comprovação, por meio de exames, da aptidão intelectual do aluno para os estudos a serem feitos.
- A lei orgânica do ensino normal estabelece como critério para acesso aos cursos, além da sanidade física e mental, a ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente (SILVA, 2011, p- 39-40).

Desse modo, o aluno com deficiência, considerado aprioristicamente como incapacitado físico e/ou intelectual, era excluído dessa modalidade de ensino pela própria legislação educacional. Todavia, na década de 50, a Organização Internacional do Trabalho

(OIT) recomenda a adaptação e readaptação profissional dos inválidos (termo atribuído aos indivíduos cujas possibilidades de obter e reter emprego adequado foram substancialmente reduzidas devido a uma diminuição na sua capacidade física ou mental). De acordo com o referido documento a formação desses indivíduos deveria seguir os “princípios e métodos de orientação vocacional, treinamento profissional e a colocação no mercado do trabalho” (DAKUZAKU, 2004, p. 43), formação esta a ser desenvolvida junto com os outros trabalhadores e nas mesmas condições, desde que fossem viáveis em observâncias às suas condições médicas e pedagógicas. Mas, no Brasil, a regulamentação desses trabalhos de reabilitação mostrou-se inútil no que se refere ao desenvolvimento de atividades capazes de integrar o indivíduo com deficiência ao mercado formal de trabalho, sendo-lhe reservada, quando muito, a assistência e a educação por meio da institucionalização.

Nesse sentido, com a organização da Educação Especial como um ramo paralelo ao ensino regular, na década de 50, sob a responsabilidade de organizações da sociedade civil, surgem as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), assim eram denominadas as pessoas com deficiência, as quais recebiam, nessas associações, atendimento na área de educação, no âmbito de programas de reabilitação que, dentre outras ações, desenvolviam atividades de treinamento profissional, incrementadas através de oficinas. Como um projeto experimental, a APAE fundou, em 1958, no Rio de Janeiro, o Centro de Aprendizagem Ocupacional “com o objetivo de desenvolver atividades de carpintaria com cinco adolescentes excepcionais” (SILVA, 2011, p. 41). Além de educar para o trabalho, a instituição garantia, ao mesmo tempo, o emprego por meio de seus centros de colocação.

A ideia para a criação das chamadas oficinas pedagógicas pré-profissionalizantes ou profissionalizantes, de acordo com Aranha (2001), era oferecer às pessoas com deficiência uma possibilidade de adquirir hábitos coerentes com o trabalho, antes mesmo de adquirir alguma capacitação específica. Na ocorrência de dificuldade em atingir esse objetivo pretendido pela oficina, fosse pela falta de potencial ou pelo limite de aprendizado situar-se abaixo do que exigia o mercado de trabalho, foram instituídas as oficinas abrigadas ou protegidas. Nelas, o processo de preparação para o trabalho contribuía para a segregação da pessoa com deficiência, em razão das poucas relações ali estabelecidas, o que implicava em sua reduzida participação na vida da comunidade. Assim, mesmo que chegasse ao mercado de trabalho tecnicamente capacitado, nas palavras de Glat (1998, p. 98), socialmente esse indivíduo era “um estrangeiro”.

A partir de uma nova perspectiva de educação, ao lado dos programas de caráter terapêutico e assistencial desenvolvidos por meio das citadas oficinas, uma formação

instrumental foi oferecida com o objetivo de conduzir o indivíduo com deficiência para desempenhar determinadas atividades no mercado de trabalho (JANUZZI, 2004). Na década de 90, o conceito de inclusão passou a ser utilizado nas políticas de Educação Profissional, contemplando as pessoas com deficiência através de programas como o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), realizado em parceria com organizações governamentais e não governamentais especializadas, além de outras instituições como os CEFET's, atualmente Institutos Federais de Ensino Profissional e Tecnológico.

3.1.2 Institutos de Ensino Profissional e Tecnológico frente à Inclusão

A Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Decreto nº. 3.298/99), elaborada pela Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), ligada à Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, é um dos documentos que contribuiu para a configuração da Educação Profissional da pessoa com deficiência no Brasil. Segundo Silva (2011), uma das diretrizes da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, no que diz respeito à educação e ao trabalho, é a ampliação das alternativas de inserção econômica da pessoa com deficiência, proporcionando-lhe condições para a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho.

Além disso, tendo em vista a equiparação de oportunidades, a Política em questão propõe que as instituições e os órgãos federais prestem, direta ou indiretamente, serviços à pessoa com deficiência e, dentre outros, cita aqueles voltados à formação profissional e à qualificação para o trabalho. Define também que a oferta da Educação profissional deve contemplar os níveis básico, técnico e tecnológico, oferecidos ao aluno com deficiência em escola comum, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

Com base na Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, Silva (2011) ressalta que as instituições de Educação Profissional, caso considerem necessário, devem oferecer serviço de apoio especializado às pessoas com deficiência, tais como adaptação de recursos instrucionais, capacitação de recursos humanos e adaptação dos espaços físicos e ambientais e dos recursos de comunicação. Nesse sentido, o citado documento reconhece que o acesso, a permanência e o sucesso do aluno com deficiência decorrem também do atendimento às suas demandas peculiares, da oferta de atendimento educacional especializado em escolas regulares.

Essa Política recomenda, ainda, a implementação de programas de formação e qualificação profissionais voltados para pessoas com deficiência no âmbito do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), atualmente denominado de Plano Nacional

de Qualificação (PNQ), visando criar condições que garantam à pessoa com deficiência o direito de receber uma formação profissional adequada. Para tanto, propõe organizar os meios de formação para qualificar e inseri-las no mercado de trabalho, e ampliar a qualificação profissional com base na educação geral. Desse modo, do PNQ, articulado a outras políticas de emprego, trabalho e renda, emergem propostas que procuram responder às demandas dos grupos historicamente discriminados e dos debates relativos à inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (MEC, 2010, p. 19). Nesse sentido, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (LDB/96 – Art. 59).

Na mesma direção, o Decreto 7.611, de 2011, em seu Art. 5, traz como responsabilidade da União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Tal apoio consiste em:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
 II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
 III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do *Braile* para estudantes cegos ou com baixa visão;
 IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
 V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
 VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
 VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (DECRETO 7.611/2011 – Art. 5).

No que diz respeito ao Instituto Federal de Sergipe, constata-se que, em agosto de 2001, no *Campus* Aracaju, foi implantado o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), visando assessorar, planejar e executar as políticas voltadas para pessoas com necessidades educacionais específicas. Somente em meados de

junho de 2012, por portarias, foi alterada a nomenclatura do NAPNEE para Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), com representantes nos *Campus* São Cristóvão e Lagarto, assim como, para os novos *Campi* em expansão: Itabaiana, Glória, Estância. Esse Núcleo corresponde aos núcleos de acessibilidade previstos no Decreto 7.611/2011, mas com atividades que vão além do atendimento especializado aos discentes: pauta-se na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, além do ensino e das questões relacionadas a acessibilidades, o NAPNE também desenvolve atividades de extensão e de pesquisa.

O NAPNE na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica surge através do Programa TECNEP, que está ligado à SETEC/MEC, sendo um programa que visa a inserção e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, nos Instituições Federais de Educação (IFEs), em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário.

A equipe que compõe o Núcleo é formada por uma Psicóloga, duas Pedagogas, uma assistente social, quatro estagiários de Pedagogia, um estagiário de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e uma bolsista.

O NAPNE tem por missão:

Art. 4º- promover a cultura da educação para a convivência, o respeito às diferenças e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva; garantir a implementação de políticas de acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com necessidades específicas; estimular atitude de inclusão na comunidade interna e externa de modo que as pessoas, em seu percurso, adquiram conhecimentos profissionais e também uma formação humana pautada na ética, na solidariedade e no respeito às diferenças (RESOLUÇÃO Nº 03/2014/CS).

Assim, o Núcleo tem como principal finalidade auxiliar psico-pedagogicamente e socialmente, oferecendo subsídios que facilitem o processo de inclusão dentro e fora da instituição escolar. Cotidianamente, desenvolve as seguintes ações:

- Observa a inserção socioeducacional dos alunos através do acompanhamento direcionado;
- Busca informações por meio dos colegas, professores, familiares sobre desempenho dos discentes em sala de aula;
- Sugere e oferece instrumentos que viabilizem o processo educativo;

- Assisti individualmente e acompanha o desempenho nas diversas tarefas propostas pelos professores;
- Monitora as avaliações realizadas e os resultados obtidos, assim como os trabalhos extracurriculares;

Em suma, o NAPNE procura participar da vida acadêmica do aluno, dando suporte para o professor e exigindo um ensino adequado à realidade da inserção. Visando maximizar, em cada *Campus*, as ações isoladas referentes à Educação Inclusiva, foi formado o Grupo de Trabalho do NAPNE, composto pelos representantes deste Núcleo em todos os *Campi*, com o objetivo de construir e fortalecer as ações de Educação Inclusiva no IFS. Com isso, pretende-se reduzir as barreiras educativas através de uma política inclusiva, além de criar possibilidades diferenciadas para ensinar, focando o olhar nas potencialidades e não somente nas dificuldades apresentadas pelo aluno, enxergando-o em sua totalidade e concretude. Nesse contexto, a escola é considerada como meio de desenvolvimento.

Não obstante, nos documentos divulgados pelo NAPNE, são relatadas as dificuldades em realizar a Educação Inclusiva, quais sejam:

- Necessidade de sistematização do projeto político-pedagógico para nortear as ações educacionais da Instituição;
- Falta de material pedagógico adequado para os alunos e professores;
- Falta de acessibilidade em alguns locais da Escola;
- Falta de recursos tecnológicos e mobiliário no NAPNE;
- Atitude paternalista da família e da Instituição;
- Desconhecimento de parte da comunidade escolar do que vem a ser Educação Inclusiva e das potencialidades dos alunos;
- Falta de capacitação da comunidade escolar para viabilizar a inclusão;
- Maior envolvimento de toda Instituição objetivando conscientizá-la sobre seu papel acerca da inclusão;
- Ampliação de parcerias com outras Instituições para favorecer o intercâmbio de informações e novas tecnologias.

Conforme se vê, muito ainda há de ser feito em relação à Educação Inclusiva no IFS e a melhoria da efetividade deste processo requer, prioritariamente, o apoio da gestão e a criação de uma diretoria sistêmica para o fomento de ações e projetos que intensifiquem a veiculação de saberes e a aquisição de recursos humanos e materiais que atendam plenamente os estudantes com necessidades específicas e deem suporte aos profissionais envolvidos nesse

processo. Tem-se, portanto, que as políticas educacionais para a inclusão da pessoa com deficiência, no Brasil, enfrentam desafios, particularmente no que se refere à formação para o trabalho.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO VIA DE INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Desde os tempos mais remotos da história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência humana, bem como para a organização e o funcionamento das sociedades, motivo pelo qual tem sido objeto de reflexão por parte de inúmeros estudiosos. Desse modo, constitui-se como um dos principais temas-eixo da produção teórica nas ciências humanas e sociais contemporâneas, sendo visto sob diversas abordagens, que retratam diferentes concepções e visuais sobre a sua natureza. Como elemento estruturante, tanto no nível pessoal como no social, o trabalho é definido por Frigotto (2003, p. 31) como “a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental [...]”.

A despeito de Manfredi (2002) considerar que o termo trabalho normalmente vem associado à ideia de emprego, ou seja, de atividade remunerada, Marx (2008) menciona que, em sua dimensão ontológica, é processo coletivo e social mediante o qual o homem reproduz as condições gerais da existência humana. Ao produzir tais condições em confronto com a natureza e com as suas próprias circunstâncias históricas e sociais, o que envolve atuação em conformidade com as necessidades em que se encontra, o ser que trabalha faz-se sujeito da construção de si, do mundo e das relações sociais, tanto no aspecto de sua produção material, quanto intelectual.

Tal como enunciado por Marx (2008), toda práxis social, de certa maneira, é um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Portanto, trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou uma situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho. Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo.

Como lembra Tardif (2008, p. 56), a experiência viva do trabalho ocasiona sempre “um drama do uso de si mesmo, uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo

e o uso de si pelo (s) outro (s)”. Para o referido autor, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Contemporaneamente, de acordo com Pastore (2002), as empresas vivem um processo de mutação, assim como as profissões, fazendo surgir novos modos de trabalhar. Nesse sentido, a educação tem sido reforçada como instrumento capaz de conduzir à formação dos indivíduos, no âmbito de uma sociedade que demanda e valoriza o desenvolvimento de uma cultura geral, na qual:

Ensinar e aprender seriam processos que acompanhariam cada sujeito ao longo da vida; que aproximaria a escola da empresa; que mudaria as relações de trabalho e que interferiria mais diretamente na objetividade e na subjetividade do seu indivíduo-trabalhador, a ponto de responsabilizá-lo pelo desenvolvimento ou não de suas potencialidades e de sua empregabilidade, sem, entretanto, assegurá-la (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2007, p. 27).

A educação, em suas dimensões conceituais e práticas, tem assumido um papel estratégico para a formação dos trabalhadores, seja do ponto de vista empresarial, que pretende atrelá-la às demandas do mercado, seja para os trabalhadores, que a veem como uma estratégia capaz de potencializar a valorização de sua própria força de trabalho a ser negociada no mercado de trabalho (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2007). Mas, as relações entre trabalho e escola, por sua vez, expressam visões ambíguas e idealizadas, pois:

De um lado, estão as representações que denotam negatividade, mediante a subestimação da importância da escola e a supervalorização da experiência, dos saberes e do *savoir faire* adquiridos no mundo do trabalho; de fato, muitas pessoas ainda acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitua “a verdadeira escola”. De outro, estão as visões idealizadas que superestimam a importância da escola como veículo de formação profissional e de ingresso no mercado, ainda que exista um divórcio entre o que é ensinado na instituição escolar e os desafios a ser enfrentados no mundo do trabalho (MANFREDI, 2002, p. 31).

Oferecendo um contraponto nessa discussão, Barato (2002) é de opinião que a tarefa principal de qualquer proposta educacional reside na construção de conhecimentos sólidos e robustos, capazes de garantir desempenhos adequados. Para ele, no campo da Educação Profissional há, de um lado, uso de uma didática que foi produzida para a educação geral e, por outro lado, existe uma tradição de ensino técnico que segue caminhos não escolares e

valoriza a prática, vendo a técnica como saber, por entender seu valor enquanto conhecimento.

Divergências a parte, concorda-se com Barato (2002) quando este afirma que na relação ensino/trabalho deve ser contemplada, entre outros aspectos, a formação científica, a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de um saber específico e a formação para a cidadania. Nesse contexto, a escola deve cumprir seu papel formativo de preparar os alunos, nos quais se incluem aqueles com deficiência, para o mercado de trabalho, não importando o campo de estudos cursado por eles.

3.2.1 Oportunidades para Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho

A Constituição Federal, em seu art. 7º, inciso XXXI, proíbe qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência. Nessa direção, a Convenção n.º 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1983, realizada em Genebra e promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 129/91, o qual trata sobre o emprego da pessoa com deficiência, indicando que os países insiram políticas, nos seus ordenamentos jurídicos, para essas pessoas, baseando-se no princípio da igualdade de oportunidades de emprego, ressaltando, também, a importância do trabalho e do emprego produtivo em toda a sociedade. Na Convenção nº 168, ratificada pelo governo brasileiro através do Decreto nº 2.682/98, a OIT estabelece as diretrizes para a criação de políticas para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A empregabilidade da pessoa com deficiência, no país, é assegurada por normas legais que estão em vigor desde a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, obrigando às empresas a obedecer a um percentual mínimo de contratação de indivíduos com deficiência em relação ao número de empregados efetivos. Na prática, foi estabelecido um sistema de cotas para a inclusão de pessoas com deficiência, conforme disposto na Lei nº 8.213/91:

Art. 93 - A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I - até 200 empregados..... 2%;
- II - de 201 a 500..... 3%;
- III - de 501 a 1.000..... 4%;
- IV - de 1.001 em diante. 5% (LEI DE COTAS)

Analizando esse sistema de cotas a serem observadas pelas empresas, Neri et al. (2002, p.1) afirmam que eficácia da política de cotas ainda não ter sido alcançada deve-se, em parte, a fatores tais como: a “competitividade exacerbada no mercado de trabalho, as taxas em geral baixas de oferta de emprego no setor formal e, também, a falta de informação dos empregadores acerca da deficiência”. Segundo os autores, tal problema situa-se no fato do sistema de cotas não ter impactado as empresas de grande porte, responsáveis pela absorção de parte considerável da mão de obra disponível no mercado.

Apesar de a lei existir há mais de 20 anos no Brasil, contribuindo para ampliar a participação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, os números ainda não são favoráveis. De acordo com estimativas do Ministério do Emprego e do Trabalho (MET), em 2010, havia 851mil vagas para pessoas com deficiência, porém apenas 28% delas foram preenchidas. Mas, a interpretação da lei não pode levar ao impossível, devendo a pessoa com deficiência estar habilitada para ser admitida e, assim, cumprir a regra do art. 93 da Lei nº 8.213/91 (MARTINELLI, 2010).

Com base na Relação Anual de Informação Social (RAIS), o Ministério do Trabalho identifica que apenas 306.013 trabalhadores com deficiência, em todo o país, estavam com carteira profissional registrada no ano de 2010, e destes 37.103 tinham instrução superior completa. Apesar do baixo índice de formalização no país, que corresponde a 51,7% do total de trabalhadores, chama a atenção o índice de apenas 1,5% para os trabalhadores com deficiência, assim como para os poucos aprendizes com deficiência, em capacitação para as empresas brasileiras, com carteira registrada: entre os 192.959 aprendizes com vínculos trabalhistas no Brasil, em 2010, somente 1.142 são aprendizes com deficiência.

Pastore (2000) ressalta que, no Brasil, há cerca de 16 milhões de pessoas que possuem algum tipo de deficiência física, sensorial ou mental, e dentre os 9 milhões que estão em idade de trabalhar, apenas um milhão trabalha, ou seja 11%, enquanto nas nações avançadas, isso ultrapassa os 30%. Para o autor, quando trabalham, os portadores de deficiência ganham menos e têm pouca segurança no emprego, observando que, ainda hoje, devido à persistência de desinformação e inadequação das condições de arquitetura, transporte e comunicação, muitas pessoas talentosas e produtivas são afastadas do mercado de trabalho.

Tem-se, portanto, que as pessoas com deficiência ao ingressarem no mercado de trabalho enfrentam, ainda, algumas dificuldades, dentre as quais se destacam o uso inadequado dos recursos disponíveis para desenvolver programas de emprego, elaboração de avaliações através de critérios inadequados e espaços físico e logístico do ambiente de trabalho organizados de maneira excludente (OLIVEIRA et al., 2009). Complementando esse

posicionamento, Souza-Silva et al. (2012) apontam o preconceito entre as razões que fazem com que o empresário não contrate a pessoa com deficiência, ou seja, a dificuldade em acreditar que esta pessoa possa ser bem sucedida e exercer seu trabalho com sucesso.

Em estudos citados por Souza-Silva et al. (2012), fica evidenciado que a baixa escolaridade e qualificação das pessoas com deficiência estão relacionadas com a falta de acesso desta população às políticas públicas de inclusão e programas de treinamento e capacitação profissional. Nessa discussão, de acordo com os autores, as instituições educacionais criticam os processos de contratação adotados pelas empresas, e as empresas apontam que a escolarização, quando é feita, concentra-se no desenvolvimento de habilidades básicas para o trabalho ou capacitação profissional diferente da exigida pelo mercado de trabalho.

Conforme se observa, empresas e instituições educacionais não querem assumir a responsabilidade para si da inclusão social da pessoa com deficiência, reforçando assim a condição sócio-histórica de marginalização e ressaltando a importância das políticas públicas para garantir esta inclusão. Nessa discussão, Pastore (2000) aponta para o fato de que nada justifica tratar os portadores de deficiência como cidadãos invisíveis. Ao contrário, com a elevação crescente do seu nível educacional e o advento das tecnologias de telecomunicações e informática, o número dos que têm condições de produzir com qualidade, aumenta a cada dia, pois a maioria apresenta limitações superáveis mediante arranjos institucionais e acomodações no trabalho.

Sobre isso, Martinelli (2010) adverte que, tão importante quanto preparar a pessoa com deficiência para o mercado de trabalho, é garantir que empresas contratantes estejam preparadas para questões como acessibilidade e entendimento da deficiência. Sem isso, segundo a autora, o trabalho não tem os efeitos esperados. Essa preparação das empresas garante a integração e adaptação da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho, o que, certamente, desmistificará a deficiência com a valorização da eficiência das pessoas, repercutindo, em consequência, na inclusão. No entanto, não se pode esquecer que, modernamente, é consenso que a criação de condições adequadas para a vida das pessoas com deficiência é de responsabilidade de toda a sociedade.

4 INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

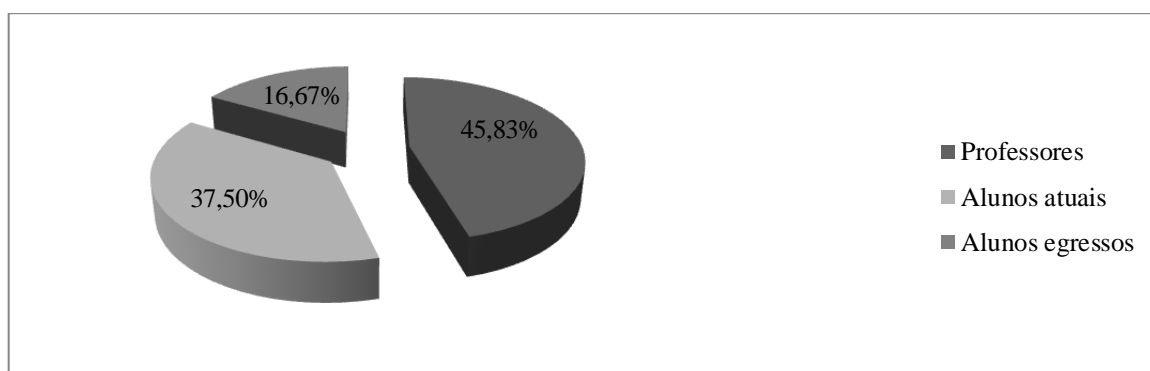
Nesta Seção apresentamos, de acordo com a visão dos diferentes participantes da pesquisa, como ocorre a inclusão do aluno com deficiência no IFS – *Campus Aracaju* – em seu processo formativo. Desse modo, os investigados descrevem e analisam o acesso, o ingresso, a situação do ensino, expondo problemáticas e experiências que permitem visualizar o contexto de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Técnico Profissionalizante, no que concerne à educação para o mercado de trabalho, como estabelece a legislação nacional para este nível de ensino.

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

De acordo com Gil (2010), quando se deseja conhecer comportamentos, pode-se interrogar diretamente um grupo de pessoas de forma direta, haja vista que as vantagens de um levantamento são: atingir um grande número de pessoas, mesmo estando elas dispersas; menores gastos; rapidez e imediatismo na obtenção dos resultados; garantia do anonimato das respostas. Nessa abordagem, considerando-se a natureza desta pesquisa e o objetivo proposto, escolheu-se, como uma técnica de coleta de dados, o questionário.

Assim, ao propósito deste estudo, trata-se de questionários anônimos, aplicados distintamente em três grupos: 1) alunos com deficiência atuais; 2) professores; 3) alunos com deficiência egressos da instituição. A título de ilustração, a participação de cada grupo de pesquisados encontra-se no Gráfico 01, apresentado em seguida.

Gráfico 1- Percentual de participação dos grupos pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Nessa análise, apesar de a pesquisa buscar abranger o maior quantitativo possível de alunos egressos, desde que fosse possível localizá-los, independentemente do ano de sua formação e considerando que estes poderiam fazer uma avaliação mais crítica sobre a temática, eles tiveram menor participação ($n= 4$) justamente pela dificuldade que tivemos nessa procura e pela recusa de alguns em participar.

No presente estudo, os dados obtidos a partir das respostas dos pesquisados acerca da primeira parte do questionário - perfil dos pesquisados- também foram tabulados e organizados de acordo com as categorias apontadas (sexo, idade), apresentando sua distribuição com base nos cálculos realizados a partir do programa *Microsoft Office Excel* 2010, conforme Tabela 01.

Tabela 1- Dados dos informantes de acordo com as variáveis sexo e idade

Participantes	Sexo		Idade Média
	Homem	Mulher	
Professores	08	03	53,63
Alunos atuais	05	04	37,56
Alunos egressos	04	-	32,5
TOTAL	17	07	-

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Conforme se pode observar, a maioria dos pesquisados é do sexo masculino, o que caracteriza os cursos no âmbito de formação mais técnica, havendo, consequentemente, prevalência, neste estudo, de professores do sexo masculino (72,73%). De modo geral, ainda se evidencia que a busca por essa formação termina sendo, preponderantemente, feita mais por homens do que por mulheres, segundo dados do Ministério da Educação (2009).

Quanto à idade dos professores ($m= 53,63$ anos), esta nos leva a concluir que não estamos diante de pessoas inexperientes, nem muito jovens. Ainda no tocante à idade, a média identificada entre alunos atuais ($m= 37,56$ anos) e egressos ($m= 32,5$ anos) reflete que o setor educacional, no aspecto da inclusão, ainda caminha a passos lentos, levantando questões de que esta venha a acontecer desde a Educação Infantil, de modo que a pessoa com deficiência possua recursos para superar as dificuldades e exercer seus direitos de cidadãos. Percebe-se, nesse sentido, que o aluno com deficiência não consegue realizar seus estudos em idade regular, estando defasados em sua escolaridade.

As informações pertinentes aos cursos/modalidades e tipo de deficiência, fornecidas pelos alunos atuais e egressos, bem como aquelas relativas à disciplina ministrada pelos professores encontram-se no Quadro 5 (cf. subitem 1.4) na parte introdutória deste trabalho.

Os demais dados coletados nos questionários, aplicados em conformidade com os distintos grupos, são analisados a seguir.

4.1.1 Concepções dos Alunos Egressos

Os alunos egressos (100%) informaram que tiveram acesso à instituição mediante o sistema de cotas, considerado por todos como importante, além de *“essencial para pessoas com deficiência [...], pois oportuniza um tratamento diferenciado para os desiguais”* (E2) e *“favorece a inclusão social”* (E4). Apesar de que considerar que as cotas facilitam, o aluno egresso E1 afirma:

“Mas, eu acho que, eu acho que se o aluno ele quiser ter força de vontade na vida, ele não deve depender só das cotas, ele consegue passar concorrendo com o comum, no geral, como eu consegui no superior. Eu fiz vestibular e consegui passar no geral, concorrendo com o geral”.

Apesar da contradição entre as respostas, com base nesses dados, é evidente a necessidade de se possibilitar às pessoas com deficiência o acesso e a permanência nas escolas de Ensino Profissional. O sistema de cotas faz parte de políticas de ações afirmativas, por meio das quais é possível adotar medidas diferenciadas que promovam a igualdade de oportunidades, contemplando os grupos historicamente excluídos e compensando as desigualdades (FERREIRA, 2007).

Sobre o ingresso na instituição pesquisada, os alunos egressos são unânimes quanto a terem sido recebidos com naturalidade pelos demais estudantes, mas as opiniões divergem em se tratando da percepção sobre o modo como foram tratados pelos professores, pois apenas 01 respondente considerou que foi normal e bem recebido. Para ele, os docentes eram bem informados e orientados a respeito de como agir com os alunos com deficiência, destacando que era tratado com *“humanidade”* (E4). No entanto, outros pesquisados reconhecem que os docentes:

“Inicialmente tiveram um susto, pois é, sabiam que com o passar do tempo teriam que aprender a lidar com a necessidade de passar informação de outra forma. Mas, com o passar do tempo ficou cada vez mais natural” (E3).

“A maioria ficou bastante preocupada e apreensiva. Contudo, alguns demonstraram naturalidade perante a situação. Senti, ainda, por parte de pequena minoria, uma certa ‘frieza’ e indiferença. O fato é que foi um grande aprendizado para mim, e creio que para todas pessoas envolvidas neste processo educacional” (E2).

“Muita dificuldade. Os professores não sabiam me passar os materiais para eu poder estudar, com muita dificuldade para lidar comigo, porque tinha vários professores que não sabiam que eu era deficiente visual. Tava na cara e eles entendiam como eu não fosse deficiente visual, como se eu não fosse deficiente” (E1).

Na realidade, segundo os esclarecimentos de Barby (2005), muitos desses profissionais que atendem alunos com deficiência nas escolas, não dispõem de qualquer conhecimento da Educação Inclusiva, nem do trabalho com a diversidade escolar, também não têm noções claras dos fundamentos que sustentam a inclusão. Esse fato leva alguns professores a excluir alunos com deficiência de algumas atividades, a facilitá-las ou até mesmo propor conteúdos, que muitas vezes servem apenas para preencher tempo, enquanto o professor ensina o restante da turma. Nota-se, então, a existência de barreiras atitudinais, as quais podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

Questionados sobre quais as condições de acessibilidade arquitetônica percebida no IFS, a totalidade dos alunos egressos ($n=4$) citam as rampas e os banheiros adaptados como requisitos específicos para garantir essa acessibilidade. Nessa avaliação, 03 respondentes têm como critério de sua acessibilidade os corredores largos, 02 deles mencionam as portas largas, os estacionamentos adaptados e os elevadores para cadeirantes, mas apenas 01 refere-se à sinalização. Nesse quesito, levando-se em conta que dois participantes informam que são deficientes visuais, considera-se que a acessibilidade arquitetônica não contempla a totalidade quanto aos indicativos para a circulação de uma pessoa com esta condição apresentada.

A respeito da acessibilidade pedagógica, os respondentes ($n=4$) apontam o intérprete, seguido das adaptações pedagógicas para melhor entendimento dos assuntos de cada disciplina ($n=3$). Isso significa dizer que as ações nesse sentido ainda deixam muito a desejar pela falta de mecanismos capazes de adequar as dificuldades dos alunos.

Para a totalidade dos respondentes apesar dos docentes não estarem preparados para ministrar aulas a um aluno com deficiência, eles acreditam que saem em condições satisfatórias para se inserir no mercado de trabalho, o que não condiz com as informações prestadas na justificativa solicitada para esse questionamento. São elas:

“fomos bem orientados, assistidos, apoiados com materiais e, principalmente, com pessoas com muita vontade e envolvidas com a causa ou bandeira da inclusão da pessoa com deficiência” (E4).

“os professores me ajudavam muito e me deu condições para eu conseguir me formar e conseguir sair pra o trabalho. Eu é que não quis” (E1).

“os professores encontraram formas diferentes para me passar os assuntos em sala para que eu pudesse entender, pois da forma passada aos colegas eu não conseguia entender” (E3).

A postura docente, mencionada pelos alunos, está de acordo com o pensamento de Ainscow (1997), segundo o qual uma escola inclusiva deve contar com profissional capacitado para atender alunos com e sem deficiência com as mesmas qualidades de ensino. Para a autora, é necessário que o docente considere a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem.

4.1.2 Respostas dos Alunos Atuais

Contrariamente aos egressos, os alunos que ainda permanecem estudando na instituição, 8 nela ingressaram pelo processo seletivo sem cotas e 1 por transferência externa. Manifestando-se sobre a importância das cotas, 22,22% afirmam que são desnecessárias e que o ingresso deve ser por mérito. Para 77,8% dos alunos atuais, o sistema de cotas é igualmente importante, principalmente para *“diminuir a desigualdade”* (A8), *“possibilitar a entrada de mais pessoas com deficiências, que talvez sem esse mecanismo não fosse possível”* (A6) e *“assim poder ter um controle dos alunos que irão necessitar de adaptações curriculares”* (A1).

Relativamente ao modo como foram recebidos pelos demais estudantes, apenas 01 relatou a indiferença que se manifestou na forma da exclusão. Por outro lado, sobre a percepção dos professores que têm um aluno com deficiência, podemos analisar que para 33,32% a reação do professor é normal, 33,32% dizem que os docentes buscam ajudá-los, 11,11% observa que *“no começo com um olhar de rejeição por ser diferente em sala de aula, porém no decorrer existe um carinho grande acompanhado de respeito”* (A9), 11,11% ressalta que *“com indiferença, com outros olhos”* (A2) e 11,11% que esta se varia entre a reação normal até à indiferença, como se pode aduzir da seguinte transcrição: *“São as mais variadas possíveis: alguns compreendem e tentam dar suporte para que as dificuldades sejam vencidas, já outros são indiferentes ao fato da deficiência do aluno”* (A1).

Diante desses dados, é possível se afirmar que, para a maioria desses pesquisados (66,64%), os professores revelam práticas que possibilitam a inclusão dessas pessoas no cotidiano da sala de aula, contrariamente ao que foi informado pelos alunos egressos, mas corroboram as informações desses respondentes, no que diz respeito à acessibilidade

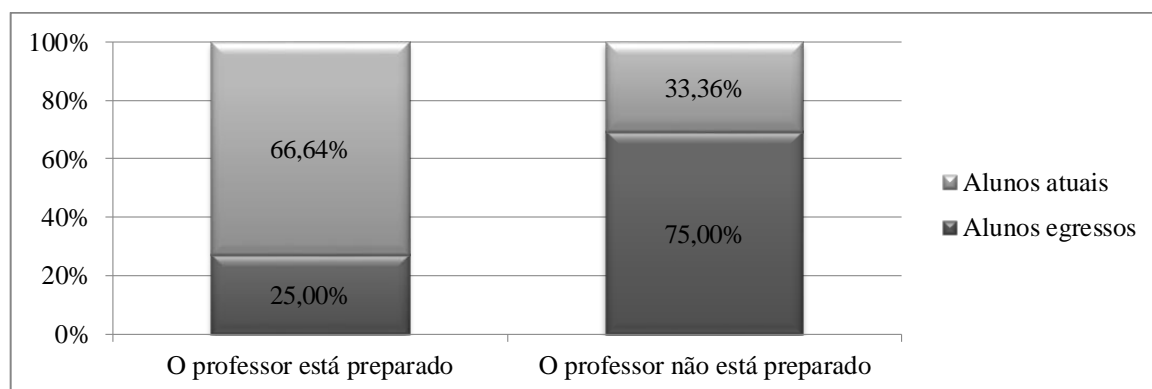
arquitetônica, quanto à falta de sinalização no *campus*, o que acaba por afetar o aluno com deficiência visual.

Nesse ponto, cabe lembrar as determinações e recomendações técnicas da NBR 9050/04 da ABNT, segundo as quais um espaço acessível é aquele que proporciona às pessoas com deficiência, condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. A impossibilidade de utilizar com segurança e independência as edificações, por todas as pessoas, denota o quanto se está longe da inclusão do aluno com deficiência no sistema educacional.

Esse grupo de respondentes identificou, como condições de acessibilidade pedagógica, as adaptações pedagógicas para melhor entendimento dos assuntos de cada disciplina ($n= 7$), o intérprete ($n= 6$), fazendo referência ainda às provas e textos em *braille* ($n= 3$) e aos programas especiais de computador ($n=3$), estas duas últimas não mencionadas pelos alunos egressos.

Na opinião sobre os docentes estarem preparados para ministrar aulas a um aluno com deficiência, os resultados são apresentados no seguinte Gráfico 2.

Gráfico 2- Opinião sobre o trabalho docente junto ao aluno com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

De acordo com o que se observa no Gráfico 2, a maioria (66,64%) dos alunos atuais avaliam que os professores estão preparados para o trabalho com o aluno com deficiência, em contradição aos alunos egressos (75%) que descrevem a falta de preparo docente. Pode-se dizer, então, que houve melhorias quanto a esse trabalho após a saída dos alunos com deficiência da instituição.

No questionamento referente a acreditar que sairá em condições para se inserir no mercado de trabalho, apenas 02 alunos responderam que não. Sobre isso, descrevem que:

“O meu curso, ele trabalha muito com espaço arquitetônico e para o aluno deficiente é bem complicado. No meu curso, que serei um profissional, não vejo o país em grande desenvolvimento em questão de acessibilidade turística” (A9).

“Falta a instituição oferecer melhores condições de trabalho aos docentes, investindo em tecnologia para facilitar o aprendizado do aluno” (A8).

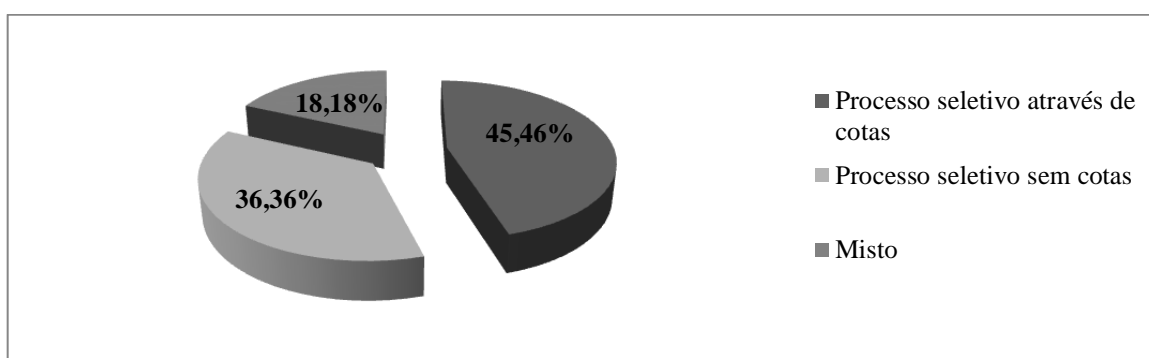
Para aqueles que consideram ter condições para se inserir no mercado de trabalho, isto se deve ao fato do IFS oferecer aprendizado e qualidade no ensino.

4.1.3 Representações docentes

O tempo de profissão informado pelos professores varia entre 9 e 46 anos, notando-se que o maior percentual (27,27%) é daqueles que exercem a docência há 30 anos, verificando-se, no geral, que todos os docentes possuem experiência como docente. No exercício da profissão docente, a deficiência auditiva foi aquela com a qual 72,73% desses professores mais se depararam, seguida da física e visual, ambas apontadas por 54,55% dos pesquisados, além da intelectual (27,27%) e das deficiências múltiplas (18,18%).

Questionados a respeito da forma de ingresso dos alunos com deficiência no IFS, os respondentes se manifestam de acordo com o Gráfico 3, que se segue:

Gráfico 3- Forma de ingresso dos alunos com deficiência no IFS segundo os docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

No cruzamento desses dados com as observações obtidas nos questionários aplicados junto aos alunos atuais e os alunos egressos, reitera-se a informação de que a forma de ingresso à instituição ocorreu para os primeiros mediante processo seletivo sem cotas, enquanto para os segundos, este se deu por cotas. Assim, como destacado por 18,18% dos professores respondentes ao questionário, na instituição esse ingresso pode se dar por ambos os processos.

Em sua totalidade, os docentes reconhecem que as cotas são importantes, por ser *“garantia de condições de igualdade; estímulo para acessar o mercado de trabalho; inclusão e integração com os demais alunos”* (P9). A visão desse respondente abrange as demais, estando também em consonância com o entendimento dos alunos, tanto egressos quanto atuais. Sobre isso, cabe destacar que o sistema de cotas traz em seu bojo, de acordo com Dias (2002), o princípio da igualdade que consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que eles se desigalam. Assim, o referido sistema, enquanto parte das políticas sociais de apoio e promoção de grupos socialmente fragilizados, confere-lhes tratamento prioritário, colocando-os em condição de competição semelhante aos que historicamente se beneficiaram da exclusão.

Para 72,73% dos professores respondentes, ao ingressar na instituição, os alunos com deficiência são recebidos pelos demais colegas com naturalidade, muito embora 18,18% entendam que há indiferença e 9,09% alegam outras formas, dentre as quais a *“dificuldade de entender e de como se comportar em relação ao outro. Sentem dificuldades em ajudar”* (P3). A barreira atitudinal relacionada à indiferença foi igualmente percebida pelos alunos atuais e alunos egressos.

Quanto a sua própria reação diante da constatação que teria, em sala de aula, um aluno com deficiência, os docentes pesquisados identificaram que se sentiram, principalmente, desafiados (72,73%), a necessidade de colaboração (54,55%) e de integração (45,45%). Ainda fazem parte desse contexto, o receio (27,27%), o isolamento e a recusa para 9,09% dos participantes. Vale ressaltar que, apesar das leis terem evoluído no sentido de garantir o atendimento educacional inclusivo dos alunos com deficiência, muitos dos profissionais que atendem estes alunos, não dispõem de qualquer conhecimento acerca da Educação Inclusiva, nem do trabalho com a diversidade escolar, também não têm noções claras dos fundamentos que sustentam a inclusão. Nesse sentido, Mantoan (1997) enfatiza que a inclusão, de fato, está condicionada a um esforço coletivo que envolve a capacitação de professores para trabalhar com as diferenças, a diversidade, nas suas salas de aula.

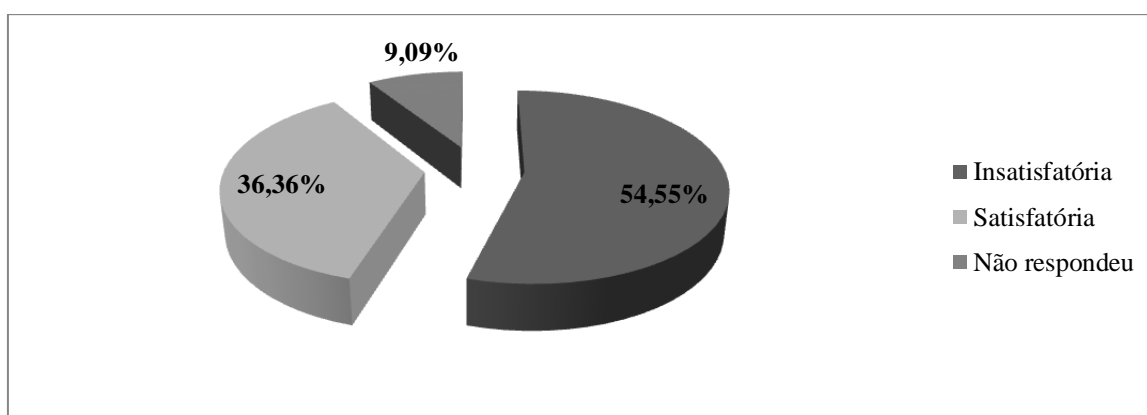
No tocante às condições de acessibilidade arquitetônicas percebidas no IFS, 90,91% dos professores participantes desta pesquisa, diferentemente do que responderam os alunos egressos e os alunos atuais, mencionam os elevadores para cadeirantes, seguido de corredores largos (63,63%), como recursos destinados para a participação dos alunos com deficiência no ambiente educacional. Diante desses dados, reforçam-se as informações prestadas anteriormente pelos alunos egressos e alunos atuais relativamente ao fato de que as

sinalizações para o deficiente visual não têm sido adotadas ou são ainda incipientes, pois não são plenamente identificadas pelos participantes da pesquisa.

Sendo a acessibilidade um termo amplo que não se resume a propiciar o acesso ao ambiente, igualmente esses professores foram questionados sobre quais condições de acessibilidade pedagógica são notadas naquela instituição, obtendo como respostas, o intérprete (54,55%) e as provas e textos em *braille* (45,45%). Nessa discussão, ressalta-se que 27,27% dos respondentes desconhecem a existência, no IFS, de qualquer tipo das condições enumeradas no questionário. Cabe lembrar que, apesar dos alunos com deficiência terem conquistado o direito de estar fisicamente no ambiente de ensino regular, no entanto, os investimentos em recursos humanos, materiais e metodológicos para promover a inclusão, de acordo com Stainback e Stainback (1999), não correspondem à demanda, sendo avaliados pelos autores como insuficientes.

Em se tratando da opinião sobre estarem preparados para ministrar aulas a um aluno com deficiência, os respondentes foram unânimes quanto a não se sentirem preparados, pois como afirma o P1: “*Quem vai estar preparado? Desafiado sim e procurar condições*”. Sobre o aluno com deficiência sair preparado para o mercado de trabalho, as respostas encontram-se no Gráfico 4, que se segue.

Gráfico 4- Condições do aluno com deficiência para se inserir no mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

Solicitados para justificar suas respostas, dentre aqueles que consideram que as condições do aluno com deficiência são satisfatórias, destacam-se os esclarecimentos do P3, que atenta para o fato de que “[...] *no geral, o curso possibilita e dá condições para os mesmos enfrentarem os desafios do mundo do trabalho*”, argumento reiterado pelo P1 quando este faz sua observação “*em relação aos alunos que estudaram no IFS e foram absorvidos no*

mercado”. Os professores participantes que avaliam como sendo insatisfatórias as condições desses alunos, tecem considerações que vão desde o “*despreparo da equipe pedagógica (professores, pedagogos, servidores)*” (P6) até a falta de recursos pedagógicos. Acerca disso, o comentário do P2 permite se apreender que “*com relação aos alunos que tiveram resultado bom, eles tiveram acesso ao mercado de trabalho pelo empenho pessoal e dedicação da família*”, ou seja, segundo ele, a escola pouca ou nenhuma participação teve nesse processo.

Diante disso, percebe-se que há necessidade da redefinição dos modelos das práticas pedagógicas e da formação continuada do docente, para que estes fatores possam contribuir para a qualidade educacional do aluno com deficiência e, em consequência, ele possa ter acesso ao mercado de trabalho de forma igualitária.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com diretor, coordenadores de cursos, coordenadora do NAPNE, ex-coordenadoras do NAPNE e pedagogas, foram organizadas em duas partes. Na primeira delas, delineamos o perfil através de dados de identificação, conforme se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2- Perfil dos entrevistados

SEXO	IDADE	HABILITAÇÃO ACADÊMICA	FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO/Anos
Masculino	36	Mestrado em Educação	Diretor	09
	44	Mestrado em Matemática	Coordenador do Curso de Matemática	08
	52	Bacharelado em Engenharia Elétrica/Doutorado em Engenharia Mecânica	Coordenador do Curso de Eletrotécnica	05
Média	44			7,3
Feminino	36	Bacharel em Turismo/Especialista em Marketing/Mestre em Sustentabilidade	Coordenadora do Curso de Hotelaria	01
	39	Graduação em Arquitetura e Urbanismo	Coordenadora do Curso de Edificações	04
	49	Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Administração/ Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica	Pedagoga	26

	65	Licenciatura em Pedagogia/Especialista em Educação Tecnológica/Especialista em Educação Inclusiva	Ex-coordenadora do NAPNE/Chefe do Departamento de Assistência Estudantil	23
	57	Licenciatura em Pedagogia/Especialização em Gestão Pública	Pedagoga	21
	55	Licenciatura em Educação Física/Especialização em Educação Física e Educação/Mestrado em Educação	Ex-coordenadora do NAPNE/Orientadora Pedagógica do Curso de Eletrotécnica	21
	35	Bacharel em Engenharia Civil/Especialização em Segurança no Trabalho/Mestrado em Engenharia	Coordenadora do Curso de Segurança no Trabalho	5
	28	Ensino Médio	Revisora <i>braille</i> /Coordenadora do NAPNE	2
	45	Licenciatura em Pedagogia	Ex-coordenadora NAPNE	14
Média	45,4			13

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Nesse grupo, constatamos que a maioria dos respondentes é do sexo feminino (75%), com idade média de 45,4 anos e tempo de serviço na instituição variando entre 13 anos. Os homens representam a minoria (25%), com idade média de 44 anos e tempo de trabalho na instituição de 7,3 anos. No aspecto da titulação acadêmica, 41,68% possuem mestrado em distintas áreas do conhecimento, 8,33% tem doutorado e 25% especialização, bem como 8,33% é graduado, 8,33% possui licenciatura e 8,33% o Ensino Médio. Esses dados demonstram se tratar de um grupo não muito jovem, assim como os professores participantes desta pesquisa, além de profissionais com ampla experiência de trabalho na instituição.

Na etapa posterior, efetuou-se uma leitura flutuante das informações coletadas nas entrevistas, a qual consistiu, conforme explica Bardin (2004), em tomar contato exaustivo com o material, ou seja, do conteúdo presente nas narrativas expressas pelos participantes. Esse procedimento permitiu que as respostas fossem delimitadas para maior aproximação com os textos. Sobre cada questão do roteiro de perguntas, formularam-se parágrafos sínteses de modo a tornar possível a descrição ou enumeração das características do conjunto de textos analisados. Nessa perspectiva, as respostas foram classificadas no contexto de categorias, que

se desdobraram em subcategorias, cuja função consistiu em tornar mais fácil a leitura da análise dos dados.

Para identificarmos as categorias e subcategorias, definimos unidades de registro e unidades de contexto. Na abordagem de Bardin (2004), consideram-se como unidades de registro as palavras que contribuem para a criação das categorias. Por outro lado, as unidades de contexto são os parágrafos ou segmentos da mensagem utilizados como unidades de compreensão para identificar as palavras que foram definidas como unidades de registro.

No trabalho com a análise dos dados, definimos, então, categorias que tiveram origem na fundamentação teórica e nos indicativos trazidos pelas respostas às questões apresentadas aos pesquisados, mediante a percepção de semelhanças e pontos comuns. Sobre essa base, na análise interpretativa detectamos as características qualitativas e quantitativas das respostas dos sujeitos, as possíveis relações entre as respostas para as diferentes questões e o sentido do seu conteúdo.

As categorias e seus desdobramentos configuraram-se como norteadoras para a reflexão sobre a temática em discussão, conforme se apresenta no Quadro 6.

Quadro 6- Categorias de análise das falas dos sujeitos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	IDENTIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS
Inclusão Educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de ingresso • Integração em sala de aula • Política de inclusão e realidade escolar 	Questões 1, 2 e 10
Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitetônica • Metodológica • Comunicação 	Questões 3, 4 e 5
Dificuldades e Apoio	<ul style="list-style-type: none"> • Físicas • Comunicacional • Curricular 	Questões 6 e 7
Formação Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de aprendizagem • Avaliação da aprendizagem 	Questões 8 e 9
Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do processo de inserção 	Questão 11

Fonte: Elaborado pela autora.

A Categoria Inclusão Educacional torna evidente que anteriormente o ingresso do aluno com deficiência “aconteceu por atendimento a uma determinação legal” (D), no âmbito de um processo que, atualmente, no IFS, não se adota o sistema de cotas, conforme relata a Pe1: “hoje, temos poucos alunos com deficiência porque o acesso não é mais assegurado pelas cotas”. Sobre isso, explica-se que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (Lei nº 13.146), que assegura os direitos aos deficientes, traz o veto, em seu artigo 29, referente à reserva de cotas para essas pessoas. O documento, sob a alegação que trata da questão de igualdade e não discriminação, estabelece que toda pessoa com deficiência tem o direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas, com isto não está obrigada a usufruir de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Dito de outra forma significa dizer que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, continuam não obrigadas a reservar, em cada processo seletivo para ingresso em seus respectivos cursos, o mínimo de 10% de suas vagas para estudantes que possuam algum tipo de deficiência. No entanto, a lei obriga que essas instituições adotem, em suas provas, as medidas necessárias para as pessoas com deficiência, como adaptações de seus testes e os apoios necessários para a realização das provas, contando inclusive com tempo adicional para os exames, baseado nas características da deficiência, desde que as solicitações tenham sido previamente feitas pelo candidato.

Na realidade, o que rege o Decreto 3.298/99 é a garantia de condições semelhantes de realização das provas para todos os candidatos com alguma deficiência, em qualquer instituição de ensino, seja ela de caráter público ou privado, para que haja chances igualitárias para conquistar uma vaga, mas isso não inclui a reserva de vaga. Portanto, já que não há obrigatoriedade de reserva de vagas para a deficiência, o aluno deverá conferir quais são os procedimentos para a solicitação de atendimento especial. Na situação pesquisada, observou-se que algumas pessoas com deficiência, particularmente no caso da deficiência física, deixam de informá-la no momento de sua inscrição para o processo seletivo.

Assim, quando do ingresso do aluno com deficiência no IFS, com a criação e implementação do NAPNE foram desenvolvidas ações voltadas para o atendimento especial a esse aluno, dentre as quais o cadastramento para identificar suas demandas de aprendizagem. Esse núcleo tem, igualmente, a função de fornecer apoio pedagógico para tentar, efetivamente, incluir o aluno com deficiência no ambiente escolar. A CN percebe que os alunos com deficiência “*ganham muito quando inseridos em um ambiente escolar regular, com alunos ditos normais*”, pois existe uma troca de informações entre os professores e os alunos, que trazem “*outras roupagens, outras necessidades de conduta, de adaptação curricular, de posicionamento em sala [...]*”. No entanto, a CC1 acredita que a instituição não está preparada para recebê-los, particularmente a equipe pedagógica que “*não gosta desses alunos*” (CC2) pela dificuldade em lidar com eles. Para ilustrar tal situação a respondente CC2, dá o exemplo o exemplo de “*uma menina com problema mental e os professores vêm*

me reclamando muito porque, enfim, atrapalha a aula não consegue acompanhar o restante da turma, atrasa demais o conteúdo [...]”.

Por outro lado, percebe-se a ideia pré-concebida da deficiência como uma limitação, como coloca o CC1: *“a gente tem que frisar também que é uma escola profissionalizante e até pelo seu curso, que é um curso de risco, vai estar restrito a alguns alunos porque a deficiência para o campo, na atividade profissional, em si, já existe [...]”.* Mas, reconhecendo que há uma preocupação com a preparação para lidar com essa problemática, a CC3 menciona a necessidade de *“formação continuada do professor para poder lidar melhor com esse tipo de aluno”*

Avaliando se as políticas públicas se efetivam naquele ambiente escolar, a Pe1 relata ser preciso *“melhorar muito a ambiência educacional, tanto pedagógica, quanto física, de estrutura, para que a gente tenha realmente resultados expressivos”.* Para que isso aconteça, *“é fundamental o apoio de mais profissionais especializados na área, principalmente psicólogos, assistentes sociais, médicos”* (Pe3), isto porque os professores sozinhos apresentam dificuldades para lidar com essa questão. Todavia, é importante destacar que a inclusão pressupõe que a escola já deva estar pronta para receber qualquer tipo de aluno, o que envolve colocá-lo sem qualquer outro tipo de serviço que implique exclusão ou segregação socioeducacional, de acordo com Padilha (2006).

Na Categoria Acessibilidade, considerando que a escola está situada em um prédio centenário, as mudanças na infraestrutura abrangeram o alargamento de portas para facilitar o acesso e a circulação do aluno com deficiência, *“banheiros exclusivos, contratação de plataformas elevatórias em alguns de nossos prédios e nos elevadores”* (D). Especificamente sobre a biblioteca, a CN explica que esta foi demolida, sendo reconstruída nos moldes de acessibilidade universal, mas, apesar do campus estar sendo reformado, ainda não é possível contar com *“pista tátil, nem mapa tátil [...] ainda falta muito”.*

Para viabilizar o acesso do aluno com deficiência ao conhecimento, o NAPNE junto com os docentes e a equipe pedagógica busca encontrar alternativas pedagógicas para cumprir o objetivo de incluí-lo, tais como *“adaptar o material em braile, para os alunos com baixa visão tirava cópia mais ampliada do material [...], mais tempo para o aluno responder uma prova”* (Pe2). Além disso, foram *“contratados professores especializados, como o de braile, revisora de braile, intérprete de libras”* (ExCN1).

Essas informações encontram fundamento na perspectiva de Fortuna (2006), segundo a qual, no caso de estudantes com deficiência é fundamental que a estrutura curricular contemple possibilidades de diversificação curricular requeridas pelas diferentes situações de

deficiência ou demais categorias que demandem atendimento especial. A flexibilidade de tempo, por exemplo, citada pela Pe2, se aplica em situações de deficiência que, por sua especificidade, provocam um desenvolvimento mais lento que aquele considerado normal e fazem com que o estudante necessite de um tempo diferenciado para realizar a mesma atividade que os demais. Todavia, a ExCN2 esclarece que:

“na realidade a gente contratou intérpretes para acompanhar os alunos surdos, e professores não houve contratação, eram apenas orientações quando o professor ia à nossa procura [no NAPNE], orientações no sentido de como ele, em termos de metodologia de avaliação de recursos adaptados, poderia fazer... fato que não é fácil porque o professor dizia que já estava lá [na instituição] há dez, vinte anos e não queria mais aprender libras, não queria saber mais de metodologia diferente para tratar esses alunos e, no, resumo, os alunos eram aprovados, muitas vezes, sem ter conteúdo suficiente”.

A Categoria Dificuldades e Apoio diz respeito às limitações relativas ao acompanhamento do conteúdo escolar em relação ao desenvolvimento do aluno com deficiência e os outros alunos, bem como aquelas de ordem física ou mental, de comunicação e de relacionamento. Assim, para a CC3 a maior dificuldade é pertinente à questão visual, que pode ser sanada com o *“acompanhamento de alguém que escrevesse por ele”*, porém em se tratando de relacionamento, a mesma respondente assegura que:

“às vezes, é uma questão particular ou de comportamento, às vezes uma questão psicológica, pois esse aluno não tem consciência que tem um problema e precisa de ajuda. Então, às vezes, a maior dificuldade é como abordar esse aluno e como levar auxílio, já que ele não está pedindo auxílio e ele não se declara com nenhuma deficiência”.

Todavia, a ExCN2 traz um alerta sobre as barreiras atitudinais, pois considera que estas são mais fortes, muitas vezes, do que as dificuldades aprendizagens do aluno com deficiência. É bastante ilustrativo seu relato sobre essa situação, tal como abaixo se transcreve:

“a partir do momento que um professor me relatou, que eu conversei com ele determinado tempo: esse aluno tá com dificuldades de aprendizagem, bom eu realmente não sei trabalhar com esse tipo de aluno, acho que ele não deveria estar aqui. No Brasil não existe essa inclusão. A escola não está preparada. Eu me sinto mal até quando vou para a missa e eu tenho uma pessoa com deficiência ao meu lado, imagine na minha sala”.

Nessa fala, lembra-se Mantoan (2003, p. 25) quando esta refere que *“a escola é o reflexo da vida lá fora e viver a experiência da diferença, é possibilitar aos alunos desenvolverem-se de acordo com suas condições”*, razão pela qual a autora menciona que as

práticas pedagógicas precisam ser revistas. Complementa a autora que a formação do professor deve contemplar a construção de uma nova situação ética, pedagógica, possibilitando uma maior mobilização do pensamento crítico, sinalizando as oportunidades de refletir sobre as práticas docentes, do que fazem e porque fazem o trabalho do ensino.

Ainda em relação às dificuldades, encontra-se a seguinte explicação da Pe1:

“o nosso currículo é muito denso e pra um estudante, por exemplo, nos cursos integrados, cada série tem 18 disciplinas e pra uma pessoa com deficiência é uma sobrecarga muito grande. Faz 18 provas no final de cada bimestre este estudante. Então, é difícil o nosso currículo [...]” Complementando os aspectos pertinentes às dificuldades percebidas nos alunos com deficiência, a CC2 assim se expressa: *“eles têm dificuldades de acompanhar o conteúdo escolar, principalmente o conteúdo técnico é muito complexo para eles [...] em relação ao desenvolvimento dele com os demais alunos, por vezes, é bom, por vezes, é agressivo [...]”*.

Esse pensamento é reiterado nas palavras do respondente D, quando este afirma que *“o professor entende o portador de necessidades específicas como um coitadinho [...] o professor fica com pena e aí cria estratégias que, de qualquer forma, o aluno é aprovado”*. Esclarece ainda, que quando *“há essa limitação a gente procura fazer o atendimento da forma cabível, quer seja estando presente na sala de aula quer seja trazendo para o atendimento específico da equipe multiprofissional dentro do NAPNE”*.

Assim, o aluno com deficiência conta com o apoio do NAPNE, cuja equipe multidisciplinar, composta por psicólogo, assistente social, pedagogo, tradutores de libras e intérprete, para acompanhar esse aluno. Sobre isso, a CN explica:

“se o aluno tem uma limitação de ordem física a gente tenta eliminar essa barreira [...] se ele é um aluno que teria aula num laboratório no andar superior a gente tenta trazer esse laboratório para baixo [...] questões de ordem mental a gente tenta ter o cuidado de acompanhar esse aluno e observar e ouvir, principalmente, qual é o limite dele e o que ele quer [...] nas dificuldades de comunicação a gente entra coma atuação do intérprete de libras e também do revisor braile que atua junto aos deficientes visuais dando um apoio quando necessário [...] vinculado ao relacionamento é muito comum os alunos serem inseridos entre os outros alunos, há uma relação bacana num têm grandes dificuldades [...]”.

Portanto, a escola que se deseja inclusiva deve trabalhar na perspectiva de envolver todos, inclusive a família do aluno com deficiência, na transformação do projeto político-pedagógico e de cada pessoa como ser social e atuante (BAPTISTA, 2006). Desse modo, a instituição tem *“chamado a família [...] vai ser de grande valia o apoio que ela vai dar*

trazendo informações e recebendo informações sobre a necessidade de como receber esse aluno em casa [...]”(D), além de utilizar diversas estratégias que vai desde o atendimento técnico especializado com uma equipe multiprofissional e, a depender do caso, esse aluno é atendido pela coordenadoria do NAPNE e a equipe multiprofissional.

Na fala da CC2, dentre as estratégias, anterior a criação do NAPNE, o único caminho visto pela instituição consistia em *“tentar conversar com os alunos e como os professores [...] procurar os pais para orientar pra que eles procurassem, às vezes, apoio fora, porque a gente não conseguia dar conta na escola [...]”*. Atualmente, de acordo com os esclarecimentos de Pe1, *“nós pedimos sempre o apoio da família e da equipe multidisciplinar que atua no NAPNE [...] ela também atua nesse sentido de superar ou tentar minimizar as dificuldades que esses estudantes enfrentam no dia a dia [...]”*.

Sendo assim, na Categoria Formação Acadêmica, tratamos de conhecer qual o prognóstico que os profissionais participantes da pesquisa fazem do processo de aprendizagem do aluno com deficiência. No relato da Pe1, *“é favorável, apesar das dificuldades que a gente enfrenta”*, mas na declaração do respondente D: *“apesar do elevado índice de aprovação desse aluno na instituição, isto não se coaduna com a realidade de, por exemplo, empregabilidade e acesso ao mundo do trabalho, porque ele foi aprovado sem o devido conhecimento para ser aprovado”*.

Contrariando o que foi dito pelo pesquisado D, em seu relato, a ExCN1 afirma que *“eu tenho conhecimento que os alunos saíram da escola com êxito, realmente aprenderam e a prova disso é a inserção no mercado de trabalho na área [...] nós tivemos alunos surdos que foram trabalhar no banco, outros que estão prosseguindo seu curso na universidade [...] tem um que é de segurança de trabalho lá na Vale do Rio Doce [...]”*. Por seu lado, a ExCN2 diz que:

“o prognóstico é que todos têm possibilidades, todos têm capacidade, todos têm habilidades, desde que a instituição não entre com a política de modelo de tamanho único, achando que uma impressora braile, que uma rampa vai resolver a situação de todos [...] cada um tem um caso específico [...] eu questiono muito a política de inclusão porque é uma política tamanho único, de barateamento, de falseamento de informações [...]”.

Relativamente à avaliação da aprendizagem, é possível se identificar que, *“conforme o ROD, que é a regulamentação didática do instituto, a avaliação de todos os alunos tem o objetivo de ser processual e acaba sendo uma decisão do docente que ministra a disciplina”* (CN). E, de maneira geral, os docentes *“flexibilizam o processo”* (Pe1), porém fazendo com que esses alunos sigam, *“os mesmos requisitos, o regulamento que qualquer outro aluno*

venha a seguir dentro da instituição [...] fazer as avaliações normais, as avaliações pertinentes, tem que fazer a B1, fazer a B2, recuperação, prova final [...] (Pe3).

Há de se destacar, ainda, a seguinte fala:

“buscar fazer o diagnóstico da efetividade desse profissional formado, no que concerne a sua inserção no mercado de trabalho, é algo que ainda é uma dívida muito grande da nossa instituição. Então, a gente tem feito o papel de buscar garantir uma educação pública de qualidade” (D).

Por fim, quanto ao questionamento que solicita a avaliação da condução do processo de inserção do aluno com mercado de trabalho, esta se encontra expressa nas seguintes declarações: *“não, não considero satisfatória, porque não vejo a instituição fazer essa condução”* (CN); *“os alunos que se formaram no curso, acho que não teve nenhum acompanhamento particular, não após a conclusão”* (CC3); *“avalio que não, que ainda a gente não tá contribuindo pra inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho”* (ExCN2).

Nesse contexto, chegamos à conclusão de que, ao se pensar em inclusão escolar, é necessário considerar que o princípio educativo do acolhimento das diferenças e a sua concretização é um desafio, pois exige o repensar sobre crenças e atitudes, mudar valores e concepções sobre o ser humano e suas formas de ser e se relacionar no meio em que vive. Com base no referencial de Carvalho (2012), podemos dizer que, para as instituições escolares, demanda alterações em formas de organizar o trabalho pedagógico: dispositivos adequados de infraestrutura (arquitetura predial, material didático, equipamentos, dentre outros); profissionais (corpo docente e técnico) qualificados; diversidade e flexibilidade curriculares; práticas educativas correspondentes às necessidades dos alunos e ambiente escolar favorável às finalidades da inclusão educacional.

4.3 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO

A observação configura-se como uma técnica valiosa, especialmente na coleta de dados não verbais, mediante a qual o observador pode utilizar os sentidos para captar fatos, sendo viável sua aplicação em conjunto com outros procedimentos. Fica claro, portanto, que seu ponto forte é a evidenciação do realismo da situação observada (VIANNA, 2007). Corroborando esse posicionamento, Marconi e Lakatos (2010) esclarecem que, com a observação, o pesquisador ultrapassa o mero ver e ouvir, dependendo menos da introspecção ou da reflexão, podendo, também obter dados que não constavam no roteiro das entrevistas ou

questionários. Porém, apresenta a desvantagem de criar impressões favoráveis ou desfavoráveis, no pesquisador, sobre o que está sendo observado e, assim, este não conseguir acessar os aspectos da vida cotidiana.

Na presente pesquisa, a utilizou-se a observação como recurso complementar, de aprofundamento das questões relacionadas infraestrutura necessária ao atendimento das deficiências, o processo de interação entre alunos com deficiência com seus professores e com os demais colegas. Nessa fase, elaborou-se um roteiro com as unidades de observação, utilizando, para tanto, um caderno de campo para o registro das informações, mantendo o foco nos objetivos formulados de pesquisa no que tange a identificar as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos com deficiência no processo de profissionalização, bem como apontar as condições de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e de comunicação encontradas pelos alunos com deficiência.

Observou-se que a instituição encontra-se em reforma, mantendo-se, na parte externa, uma rampa larga, mas precária, na entrada que se tornou a entrada principal, e outra rampa com acesso à instituição pelo ginásio de esportes. Na entrada principal, o portão tem largura de 0,97 m e, na parte das catracas, existe uma porta exclusiva para entrada de cadeirantes, medindo 0,84 m, porém não existem mais estacionamentos.

Na parte interna do prédio, dois corredores principais dão acesso à maioria dos pavilhões, medindo 2,90 m e 2,66 m. Os banheiros, que são de uso dos alunos, têm portas que variam entre 0,94 m a 1 m de largura e espaços internos com as mesmas medidas. Na biblioteca, a porta de entrada mede 0,89 m, mas a instalação do sensor antifurto ficou sobressaindo do piso, dificultando a entrada da cadeira de rodas. Os corredores de acesso aos livros medem 0,90 m a 1,03 m, enquanto na sala de estudos, só é possível o acesso de cadeiras de rodas para as quatro primeiras mesas.

No ginásio de esportes, a entrada principal mede 1,95 m e os corredores internos 1,65 m e 1,33 m. Já no setor médico, a entrada principal mede 1,20 m e as portas internas 0,80 m. No pavilhão da Direção Geral, só existe acesso para recepção e para a CAE, porque todos os outros setores são no pavimento superior e só é possível acessá-los subindo as escadas. O NAPNE, que atende às pessoas com deficiência, é pequeno, mas foi organizado de maneira que o acesso do cadeirante seja possível. Não existe pista tátil e as portas não têm adequação correta para acessibilidade de cadeirantes.

O pavilhão de Construção Civil está localizado na parte térrea, com o corredor principal medindo 2 m 45 cm, rampa de acesso para todas as salas e laboratórios, portas

medindo de 0,81 m a 1,19 m de largura, medidas suficientes para entrada de uma cadeira de rodas. O acesso ao pavimento superior só é possível pelas escadas.

No pavilhão de Eletrotécnica, também na parte térrea, o corredor principal mede 2 m 45 cm, existe rampa de acesso para todas as salas e laboratórios, as portas medem de 0,74 m a 1,82 m de largura, medidas suficientes para entrada de uma cadeira de rodas. O acesso ao pavimento superior só é possível pelas escadas.

Localizado igualmente na parte térrea, o pavilhão de Eletrônica tem um corredor principal medindo 2 m 40 cm, existe rampa de acesso para todas as salas e laboratórios, as portas medem de 0,79 m a 1,79 m de largura, medidas suficientes para entrada de uma cadeira de rodas. Como os demais pavilhões o acesso ao pavimento superior só é possível pelas escadas.

Outro pavilhão localizado na parte térrea é o de Química, com o corredor principal mede 2 m 40 cm, rampa de acesso para todas as salas e laboratórios, portas medindo de 0,79 m a 1,62 m de largura, medidas suficientes para entrada de uma cadeira de rodas. O acesso ao pavimento superior só é possível pelas escadas.

No pavilhão das salas S, na parte térrea só existem laboratórios e todos têm portas com largura de 0,94 m, mas a maioria não tem espaço interno para circulação de cadeirantes. O corredor térreo mede 1,95 m, o corredor que dá acesso ao elevador mede 2,44 m. Na parte superior, as salas de aula têm portas que medem 0,88 m, corredor medindo 2,02 m e o corredor de acesso ao elevador mede 2,59 m.

O pavilhão Leyda Regis, na parte térrea, tem corredor principal medindo 2 m 17 cm, a porta da coordenadoria de Ciências Humanas medindo 0,98 m e, no pavimento superior, as salas têm portas com larguras de 0,98 m, mas o acesso ao pavimento superior só é possível pelas escadas.

Sobre a organização das salas de aula, estas estão dispostas de maneira tradicional, carteiras em fila, sem espaço para a acessibilidade. Observamos, ainda, que as carteiras são novas e adaptadas para destros e canhotos. No quesito interação em sala de aula, é possível notar que os professores não tiveram capacitação na área de inclusão, muitos deles, inclusive, se recusam a aceitar o aluno com deficiência, mantendo, neste sentido, uma resistência ferrenha para com ele. Outros docentes procuram trabalhar da melhor maneira possível no atendimento ao aluno com deficiência, buscando transmitir os conteúdos de forma que eles possam assimilá-los. Com os colegas, o relacionamento se dá com naturalidade, existindo solidariedade entre eles. Nesse ambiente, o aluno com deficiência participa de todas as atividades propostas com a ajuda dos colegas.

Dentre os aspectos que mais chamaram a atenção durante a observação, citamos: 1) o descaso da instituição no que diz respeito a capacitação dos docentes; 2) a solidariedade entre os alunos; 3) o empenho de alguns professores em transmitir os conteúdos; 4) o esforço do NAPNE para conter a evasão dos alunos com deficiência na instituição.

Quanto às informações que consideramos como relevantes, são as seguintes: duas servidoras efetivas, que prestam serviços no Campus, estão capacitadas para o atendimento ao aluno com deficiência, sendo uma intérprete de libras e uma revisora de texto em *braille*, além de uma docente na disciplina de libras; a biblioteca disponibiliza apenas alguns livros e textos em *braille*; falta de material didático adaptado.

Diante do exposto, com base em Carvalho (2012), entendemos que há necessidade de uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, o que implica reformulação do sistema de ensino a fim de que se torne possível concretizar uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

4.4 TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS

Tendo por base os resultados analisados anteriormente nas três vertentes - entrevista, questionário e observação - avalia-se que os dados obtidos foram importantes para que se pudesse, aos poucos, entender a realização da educação inclusiva em instituição de ensino profissional e tecnológico, os desafios e as dificuldades existentes no contexto pesquisado. Nesse cruzamento, identificamos diferentes entraves no processo de inclusão educacional no IFS, o que implica no repensar permanente sobre questões envolvendo as relações educacionais, a estrutura escolar e a formação docente, destacando-se, nessa última, os conteúdos selecionados e as práticas existentes na escola.

Na questão da formação do professor, Bueno (1999, p. 162) pontua que o processo educacional inclusivo “exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares [...]”, preparados para a docência comprometida com a diminuição gradativa da exclusão escolar e que possuam conhecimentos necessários para a absorção de alunos com deficiência.

Além disso, partindo do pressuposto de que a inclusão não tem o objetivo de fazer desaparecer a diferença, mas permitir que a pessoa com deficiência faça parte de uma comunidade capaz de primar pela individualidade, considerando que todos têm os mesmos

direitos, no IFS observamos a necessidade de transformações nos espaços internos e externos, nos equipamentos, nos mobiliários, na forma como os docentes devem lidar e respeitar o aluno deficiente.

Com base na abordagem teórica de Stainback e Stainback (1999), pode-se dizer que apesar da Educação Inclusiva ser a política educacional oficial do país, identifica-se que, no sistema escolar pesquisado, permanece o modelo integrativo, uma vez que a instituição, a despeito de pregar um discurso de aceitação da diversidade, ainda não se modificou efetivamente para dar conta das especificidades da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Isso porque, enquanto uma prática antiga, a segregação torna-se difícil de ser extinta, mesmo havendo atitudes, leis, políticas e estruturas educacionais que vão ao encontro da inclusão incondicional de todos os alunos. Na prática, conforme esclarecem Stainback e Stainback (1999), é grande o número de escolas que ainda não estão preparadas para o planejamento de programas capazes de satisfazer às várias necessidades dos alunos, tampouco para a promoção de técnicas, instrumentos e apoio necessários para sua aprendizagem, situação que vem dificultando o processo de inclusão.

Sob o ponto de vista de Mendes (2002), no cotidiano, a escola, de modo geral, desconsidera a existência da diversidade, deixando sobrepor uma cultura de exclusão, perpassando até mesmo as instituições que se autodenominam democráticas, o que denota a dificuldade de se construir uma escola inclusiva em uma sociedade excludente.

Não há como ignorar que nosso sistema de ensino não está apto a oferecer possibilidade de escolhas de qualidade de serviços e, na maioria das vezes, os alunos com necessidades educativas especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado e devidamente planejado, sem garantia nenhuma de bem-estar físico e social e, principalmente, de acesso a um ensino de qualidade (ZANATA apud MENDES, 2002, p. 76).

Morejón (2001) infere que a primeira barreira a ser transposta, para que a inclusão aconteça, é a dos professores formados num “contexto amplamente conservador, cujas concepções reforçadas caracterizam-se por um forte reproduativismo social”. Por oportuno, cabe ressaltar não somente a existência de barreiras didáticas, mas também comunicacionais, as condições do ambiente no que tange à questão da acessibilidade, esta definida como:

A condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (DECRETO n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004).

No debate acerca da inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional, Mendes (2002) sugere que há muito a avançar na luta pelo acesso, que deve ser direcionado, necessariamente, para aumentar as matrículas, situação que não deve ser específica das escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, também nas instituições de ensino técnico e profissionalizante. Entretanto, assim como Mendes (2002), entende-se que só o acesso não é suficiente, mas conhecimento e prática para traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas.

Nesse sentido, os dados levantados apontam para a importância de o aluno mencionar, no momento em que realizar sua inscrição no processo seletivo da instituição, qual sua deficiência, de modo a que haja um acompanhamento mais efetivo no dia a dia escolar para garantir sua permanência e o êxito em seus estudos.

CONCLUSÃO

Imbuída do interesse de trazer à tona as perspectivas epistemológicas sobre a Educação Profissional das pessoas com deficiência, consideramos, no processo de construção do objeto de pesquisa, a formação profissional de alunos com deficiências sensoriais (visual e auditiva), intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tal qual como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

No enquadramento descrito, o maior número de participantes correspondeu a deficientes físicos (53,85%), seguidos dos deficientes visuais (38,46%) e deficiente intelectual (7,69%). Certamente, para se chegar a esses participantes, recorremos ao NAPNE que, através de sua coordenadora, nos forneceu as informações pertinentes tanto dos alunos com deficiência que ainda permaneciam estudando, quanto dos alunos com deficiência egressos da instituição. Integrou, igualmente, esta pesquisa, o diretor do IFS, professores, coordenadores de cursos, coordenadora e ex-coordenadores do NAPNE, pedagogas.

Assim, no presente estudo, ao se reportar sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência em cursos de formação profissional e tecnológica, interessou entrevistar e observar, tentando dar resposta à pergunta de partida, previamente enunciada na Introdução:

- Como estão organizados os cursos profissionalizantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe para a inclusão dos deficientes, em relação ao cumprimento das leis e à formação do docente para atuar junto às necessidades desses alunos?

A fim de alcançar resposta(s), no estudo de caso realizado no IFS, foi feita a análise das percepções sobre questões que pairam na realidade da inclusão educacional do deficiente, quanto ao profissional a ser formado. Na pesquisa predominou uma abordagem qualitativa do discurso dos entrevistados, das respostas aos questionários e, ainda, da observação do ambiente escolar, registrada em grelha de observação própria. Por outro lado, buscou-se também dar um tratamento estatístico simples, mas o suficiente para analisar comparativamente as configurações percentuais das respostas obtidas por categorias investigadas, constituídas a partir da análise de convergência de conteúdos. A triangulação dos resultados da análise categorial da entrevista juntamente com os dados obtidos com a aplicação dos questionários, ainda da observação não naturalística, possibilitou o aprofundamento da análise.

No cumprimento dos objetivos, de acordo com a análise dos resultados, aqueles foram atingidos à medida que as questões foram respondidas, de maneira objetiva, pelos participantes da pesquisa. Destarte, em relação ao objetivo específico de **averiguar a forma de ingresso do aluno com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**, o mesmo foi cumprido quando os respondentes afirmaram que o processo seletivo para a entrada do aluno na instituição é feito sem nenhuma particularização, ou seja, não se adota o sistema de cotas para deficientes.

Contrariamente à lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que regulamenta a reserva de cotas para negros, pardos e indígenas em vestibulares de universidades federais e instituições de ensino técnico e profissionalizante, não há reserva de vagas para o deficiente. No entanto, cumpre esclarecer que o IFS, no período de 2001 a 2009, adotou o sistema de cotas para pessoas com deficiência, o que não ocorre atualmente. Consideramos essa mudança como um retrocesso, diante da necessidade de se incentivar a formação dessas pessoas para aumentar sua inclusão na sociedade.

No objetivo de **analisar, com base em observação e nos questionários aplicados aos alunos com deficiência, as condições de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e de comunicação situadas no ambiente institucional**, no conjunto dos dados obtidos mediante estas duas ferramentas (observação e questionário), fica evidente que a estrutura física, apesar da adequação já estar se efetivando na instituição no sentido de atender às necessidades de locomoção das pessoas com deficiência, ainda são encontradas barreiras de acessibilidade nos espaços físicos no que diz respeito às metragens, áreas de circulação, em desacordo com a ABNT/NBR 9050/2004.

Foi citada, ainda, a falta de rampas e de elevadores em alguns pavilhões, a ausência de piso e mapa táteis para facilitar a movimentação do aluno com deficiência visual, bem como de recursos pedagógicos e tecnológicos, entendidos como barreiras que dificultam a aprendizagem do aluno com deficiência. Levando em conta que somente a acessibilidade arquitetônica não torna possível efetivar o processo de inclusão educacional, sendo necessário muito mais, a acessibilidade comunicacional é um dos maiores desafios, pois o processo de ensino-aprendizagem pressupõe interação, a qual não ocorre sem a ação recíproca, sem o diálogo.

No IFS, é observado que, muitas vezes, o aluno com deficiência é negligenciado por alguns docentes que, sob a alegação de não possuir a mínima capacitação para lidar com esse estudante, preferem deixá-los à margem. Por outro lado, verifica-se que todos os alunos com deficiência contam com o apoio da maioria dos colegas de turma, que se mostra acolhedora e

disposta a ajudar. Além das dificuldades com o processo de comunicação, apreende-se que estas são acrescidas com as barreiras atitudinais.

Oportuno comentar, mais uma vez, que o despreparo do professor faz com que ele não se envolva com o aluno deficiente, terminando por repassar a ideia de que este não é importante, nem tampouco tem condições suficientes para adquirir conhecimentos assim como os demais. Não obstante, relacionadas às respostas obtidas sobre a acessibilidade pedagógica, foi possível verificar que alguns professores e, apesar destes não possuírem qualificação para lidar com o aluno com deficiência, mostram-se solícitos em diminuir as dificuldades de aprendizagens geradas pela falta de recursos do IFS, dispondo somente de intérprete e de provas e textos em braile, mas promovendo adaptações para que entendam os assuntos das disciplinas.

No entanto, essas são atitudes pontuais, pois, a partir das entrevistas, dos questionários e das observações realizadas, verificamos que não existiam adaptações relativas ao currículo dos cursos associados às adaptações individuais, visando atender às necessidades do aluno com deficiência. Não se pode esquecer que a inclusão está, a cada dia, mais presente dentro e fora das instituições de ensino e, em consequência, aumenta o número de estudantes com deficiência matriculados em escolas de ensino regular, razão pela qual elas devem estar preparadas para atendê-los adequadamente.

Se o objetivo anterior se centrava sobre as representações a respeito das acessibilidades, o objetivo seguinte focaliza as propostas pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência. Ao **constatar se as propostas pedagógicas adotadas na instituição possibilitam o acesso do aluno com deficiência aos conhecimentos necessários à sua formação profissional**, verificamos divergência nos posicionamentos, uma vez que apenas os ex-alunos com deficiência acreditam ter saído em condições satisfatórias para se inserir no mercado de trabalho, quando os próprios professores avaliam como sendo insatisfatórias as condições desses alunos por conta do despreparo não somente da equipe pedagógica, dos pedagogos e servidores da instituição, como também da falta de recursos pedagógicos. Os demais participantes, igualmente, avaliam que a instituição não oferece um ensino adequado no que se refere à empregabilidade desse aluno e seu acesso ao mercado de trabalho.

É evidente que a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão, sendo este um quesito indispensável para efetivá-la. Mas, na prática, o que se observa é que, apesar dos avanços na legislação brasileira, algumas instituições ainda não implementam ações que favoreçam a formação de seus professores, de modo a que cumpram com aquilo que é previsto nos marcos legais de uma Educação Inclusiva. Pode-se dizer,

portanto, que as propostas pedagógicas adotadas pela instituição dificultam o acesso do aluno com deficiência aos conhecimentos necessários à sua formação e que sem a formação de professores e a falta de profissionais habilitados para o trabalho com os alunos com deficiência, a materialização das determinações de uma Educação Inclusiva não acontece, tornando a inclusão apenas mais uma palavra ou um rótulo desprovido de sentido.

Interligando os objetivos, encontramos a resposta para a questão de partida, norteadora desta pesquisa, segundo a qual é possível dizer que, mesmo com os ganhos alcançados pelas pessoas com deficiência, ao longo dos anos, na estrutura dos cursos no IFS existe uma lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação destas na prática educacional, principalmente quando observamos as barreiras que interferem no acesso, na permanência, no ensino e na aprendizagem. A realidade demonstra que promover a educação para todos requer mudanças fundamentais a fim de que, realmente, a instituição possa atender a todas as pessoas, sobretudo aquelas com deficiência. Os resultados aqui encontrados, vão ao encontro de outros estudos, nomeadamente daqueles realizados por Glat e Fernandes (2005), Hora (2009), Mota (2009) e Vargas (2006).

Diante do exposto, pode-se dizer, com base nos dados coletados, que o IFS, para concretizar a inclusão, precisa superar alguns fatores, dentre os quais citamos:

- a) Sensibilização de todos os responsáveis pelo processo educacional na instituição;
- b) Remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas;
- c) Materiais pedagógicos especializados, metodologias diversificadas; e, finalmente,
- d) Formação dos docentes, que se constituem agentes de inclusão.

Conclui-se, portanto, que falta um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão educacional, em instituição de ensino profissional e tecnológico, esteja adequada aos documentos legais existentes. Assim, não se pode deixar de ressaltar que, apesar da garantia da oferta de formação profissional para pessoas com deficiência representar um avanço, certamente apenas ter formação não é condição suficiente para que essas pessoas tenham acesso, com êxito, ao mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: _____; PORTER, Gordon; WANG, Margareth (Orgs.). **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997, p. 33-48.

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

ALVES, José Carlos Moreira. **Direito romano**. São Paulo: Forense, 1987.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

_____. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TECNEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. Disponível em: <www.bco.ufscar.br/biblioteca-digital>. Acesso em 15 jun., 2016.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática de pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília: UNESP Marília Publicação, 2000, p. 1-9.

ARAÓZ, Susana Maria Mana de; MAIA, Shirley Rodrigues. **Surdo-cegueira e deficiência múltipla sensorial**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 21 jun., 2016.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 20 jun., 2016.

ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Deficiência, Inclusão e Escola**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 20 jun., 2016.

ARAÚJO, Tatiana de. **Educação e deficiência intelectual**: a qualificação profissional como mediadora para a inclusão social e constituição do sujeito. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 13 jun., 2016.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **A reforma do ensino médio técnico**: democratização ou cerceamento? 2007. 185f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ASSIS, Suelen Tavares Godim de. **A educação profissional de pessoas com deficiência: processos de inclusão.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 13 jun., 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – NBR 9050/2004. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional.** São Paulo: Editora SENAC, 2002.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores.** 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BESSA, Daniel. O uso das estatísticas em Economia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais.** 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2005, p. 79-98.

BEYER, Hugo Otto. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008, p. 77-89.

BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania (Série Educação Especial)** 7. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Lisboa: Porto Editora, 2000.

BORDIGNON, Priscila Mallmann. **O programa de aprendizagem e a capacitação profissional de pessoas com deficiência: um estudo de caso no SECAP/FADERS.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 21 jun., 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: DOU, 2012.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DOU, 2011.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: DOU, 2008.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2008.

_____. **Anteprojeto de Lei de 6 de julho de 2006.** Institui as diretrizes da política de mobilidade urbana e dá outras providências. Brasília: Ministério das Cidades, 2006.

_____. **Decreto nº 5.124, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2004.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2000.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1999.

_____. **Decreto nº 2.682, de 21 de julho de 1998.** Promulga a Convenção nº 168 da OIT, relativa à Promoção do Emprego e à Proteção contra o Desemprego. Brasília: DOU, 1998.

_____. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 8.433, de 16 de junho de 1992.** Dispõe sobre a criação de cargos nas novas Unidades de Ensino Técnico e Agrotécnico. Brasília: DOU, 1992.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: DOU, 1991.

_____. **Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991.** Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Brasília: DOU, 1991.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: DOU, 1982.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outra providência. Brasília: DOU, 1971.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 1962.

_____. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1961.** Aprova o Regime do Ensino Industrial. Brasília: DOU, 1961.

_____. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro: DOU, 1959.

_____. **Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: DOU, 1942.

_____. Ministério das Cidades. **Construindo a cidade acessível** (Caderno 2). Brasília: SEMOB, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica.** Concepções e diretrizes. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010.

_____. Ministério da Saúde. **Política nacional de saúde da pessoa portadora de deficiência.** Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde, 2008.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 4 mar. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional.** Volume 2. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 149-164.

CAETANO, Ednalva Freire. **Dicotomia, segmentação e exclusão no ensino de 2º grau em Aracaju:** ruptura (im) possível? 1975-1990. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

CALEGARI, Décio Roberto Calegari; SOLERA, Bruna. **Grupo de estudos e pesquisas em esportes adaptados.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 20 jun., 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; ZANATA, Eliana Marques. **A inclusão da pessoa com deficiência TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 22 jun., 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CIAVATTA, Maria. O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados. **Revista Trabalho Necessário**, ano 4, n. 4, p. 1-11, 2006.

COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de Educação Profissional inclusiva na história e na memória do instituto federal do Pará - campus Belém, de 2009 a 2012**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 20 jun., 2016.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 20 jun., 2016.

COSTA, Edivaldo da Silva. **O ensino de química e a Língua Brasileira de Sinais – Sistema SignWriting (LIBRAS-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais científicos**. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em 25 jun., 2016.

COSTA, Gerline Maciel Almeida da. **Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

COSTA, Luiza Santos Moreira da. **O cuidado à pessoa com deficiência na formação profissional**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; MAIA, Shirley Rodrigues. **Deficiência múltipla**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na Batalha das Ideias e nas lutas políticas do Brasil de Hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Angélica Moura Siqueira. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em 25 jun., 2016.

_____. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no colégio universitário/UFMA**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília: Flacso, 2000.

DAKUZAKU, Regina Yoneko. **Pessoas com deficiência organizando-se em cooperativas: uma alternativa de trabalho**. 2003. 133f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

DIAS, Maria Berenice Dias. **Ações afirmativas: uma solução para a desigualdade**. Disponível em: <http://www.mariaberenice.com.br/uploads/3_-_a%E7%F5es_afirmativas_-_a_solu%E7%E3o_para_a_desigualdade.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena M. B.; PADARATZ, Marta. **Acessibilidade e inclusão no ensino para a melhoria da qualidade de vida urbana**. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Educação para todos - Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, n. 5, v. 14, 1999, p. 3-19.

FERNANDES, Odair Antônio. **Educação profissional e educação especial: Políticas para a Formação Profissional de Pessoas com Deficiência Mental no Brasil na Década de 1990**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

FERNANDES, Priscila Dantas. **A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do centro de ciências exatas e tecnologia da Universidade Federal de Sergipe**. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. **Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FERREIRA, Lourdes Satiko Higashi. **A capacitação profissional da pessoa com deficiência: um estudo de caso do SENAC Tiradentes**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 8 jun., 2016.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, jan.-abr., p. 43-60, 2007.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FORTUNA, Juliana. **O conceito de acessibilidade e suas relações com a educação e cidadania**. Criciúma: 2009. Disponível em: <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun., 2016.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação especial: interação e inclusão social**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 22 jun., 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUMEGALLI, Rita de Cássia Ávila. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. 50f. Monografia (Especialização em Educação Especial) - Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Ijuí, RS, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, v. 20, n. 1, p.8-10, 1998.

_____. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Editora Sete Letras, p. 15-35, 2011.

_____; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, 2005, p. 35-39.

_____; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, v. 29, n.10, p. 3-8, 2003.

_____; REDIG, Annie Gomes. **Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 20 jun., 2016.

GOFFMAN, Irving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. São Paulo: LTC, 2012.

GOMES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

GONÇALES, Nilcéia Maria De Vides. **A escolha profissional de um indivíduo com deficiência: uma investigação bibliográfica**. Disponível em: <www.bco.ufscar.br/biblioteca-digital>. Acesso em: 14 jun., 2016.

GUENTHER, Zenita Cunha. O aluno bem-dotado na escola re-gular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. **Revista Escritos sobre a Educação**, v. 2, n. 1, p. 43-54, 2003.

HANSEL, Ana Flávia Hansel; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. **Grupo de educação especial e inclusão**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 20 jun., 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE. **Resolução nº 03/2014/CS**. Aprova o regulamento interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – NAPNE/IFS. Aracaju: IFS, 2014.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 365-384.

LEITZKE, Rafael Blank. **Profissionalização e educação especial um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: 28 jul., 2016.

LIMA, Anselmo Pereira. **Visitas técnicas**: interação escola-empresa. Curitiba: Editora CRV, 2010.

LIMA, Josilene Souza Barbosa. **A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas**. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em 25 jun., 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAKHOUL, Carmen Suzana. **Inclusão dos considerados deficientes**. Goiânia: Descubra, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola de todos, para todos e com todos**: o mote da inclusão. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: 28 jul., 2016.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia da pesquisa científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Claudia Luiza. **Educação profissional**: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: 28 jul., 2016.

MARTINELLI, Lyane. Inclusão social no mercado de trabalho. **Revista Geração**, n. 19, 2010. Disponível em: <<http://geracaosustentavel.com.br/2010/09/27/inclusao-social-no-mercado-de-trabalho/>>. Acesso em: 2 mar., 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Base de pesquisa sobre educação de pessoas com necessidades educacionais**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

MARTINS, Rosilene Maria Solon. **Direito à educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Flávia Augusta Santos de. **Educação e acessibilidade**: um estudo sobre estudantes com deficiência em universidade pública do estado de Sergipe. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

MELO, Marcos Ribeiro de. **Educação sexual de deficientes mentais**: experiência de professores do Ensino fundamental em Aracaju. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina. **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002, p. 61-85.

MENDES, Joselma de Vasconcelos. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória**: narrativas dos protagonistas. Disponível em: <<http://geracaosustentavel.com.br/2010/09/27/inclusao-social-no-mercado-de-trabalho/>>. Acesso em: 22 jun., 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário interativo da educação brasileira** - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRANDA, Ana Karolina. Sem título. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Igualdade e diferenças nas escolas**: olhares de futuras pedagogas. Campinas, SP: UNICAMP, 2007, p. 15-16.

MOREIRA, Orlando Rochadel. **Educação**: Dever- Direito do Estado, Direito- Dever do Cidadão – inclusão de crianças e adolescentes na escola pública. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em 25 jun., 2016.

MOREJÓN, Kizzy. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores.** 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTA, Edilene Curvelo Hora. Experiências de universitários com deficiências no cotidiano da universidade federal de Sergipe. In: BERGER, Miguel André. **Novos prismas para o debate de questões da educação.** São Cristóvão/SE: UFS.

MOTA, Francisca Rosaline Leite; AGUIAR, Marcelo Dantas. **Unidades de informação e pessoas com deficiência.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

MOURA, Kátia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

MRECH, Leni Magalhães. **O que é educação inclusiva?** São Paulo: 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=107%3Ao-que-e-educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 11 nov., 2015.

NASCIMENTO, Eliane de Souza. **Qualificação profissional e pessoas com (d)eficiência física e (d)eficiência visual: um estudo de egressos.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 15 jun., 2016.

NASCIMENTO, Inácia Maria Rodrigues do. **Preconceito, discriminação: mito ou realidade no contexto educacional.** Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso e 25 jun., 2016.

NERI, Marcelo Cortes; CARVALHO, Alexandre Pinto; COSTILLA, Hessia Guillermo. Políticas de cotas e inclusão trabalhista de pessoas com deficiência. **Ensaio econômico da EPGE/FGV**, Rio de Janeiro, v. 462, 2002.

NUNES, Patrícia Matos de Souza. **O processo educacional de cego em Aracaju (1950 – 1970).** Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso e 25 jun., 2016.

OLIVEIRA, Helvécio Siqueira de. **O ensino profissional, a pessoa com deficiência e o rótulo que culpabiliza a vítima.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 11 jun., 2016.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de; GOULART JÚNIOR, Edward; FERNANDES, José Munhoz. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Europeia e Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Marinalva Silva. **Centro sobre inclusão escolar, síndrome de Down e necessidades educacionais.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

OMOTE, Sadao. **Diferença, desvio e estigma.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 151-170, 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meireylles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto S. L.; VICTOR, Sônia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória, Espírito Santo: EDUFES, 2006, p. 124-154.

PAGANINI, Elizabete Lyra. **Grupo de pesquisa em educação inclusiva**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

PAIM, Paulo. **Estatuto da pessoa com deficiência: a grande jornada**. Brasília: Senado Federal, 2015.

PASTORE, José. **Educação, trabalho e cidadania no Brasil do futuro**. São Luís, 2001. Disponível em: <http://www.josepastore.com.br/artigos/ed/ed_014.htm>. Acesso em: 22 set. 2016.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Educação profissional e desenvolvimento local**. 2003. 114f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Cidades) - Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, RJ, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Observatório de educação especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 18 jun., 2016.

POLIA, Andreza Aparecida. **O olhar dos pais de crianças que utilizam cadeiras de rodas: educação inclusiva, educação especial ou exclusão?** 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PRADO, Renata Beatriz de Souza. **Tecnologia assistiva para o ensino da matemática aos alunos cegos: o caso do centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual**. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 26 jun., 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU – PMA. **Lei nº 4444 de 16/10/2013**. Estabelece normas de acessibilidade para a cidade de Aracaju e dá outras providências. Aracaju: DOM, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 283-309.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

ROCHA, Célia Regina da Silva; FERNANDES, Magda Marly. **Educação especial**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 19 jun., 2016.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 19 jun., 2016.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Atlas, 2007.

RULLI NETO, Antônio. **Tutela jurídica vinculada à inclusão e direitos da pessoa com deficiência no âmbito da sociedade da informação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 19 jun., 2016.

SANCHES, Isabel. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n.19, p. 135-156, 2011.

_____. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 5, p. 127-142, 2005.

_____; TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, Allyne Cristina dos. **Preparação e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 19 jun., 2016.

SANTOS, Amanda Carlos Andrade. **Inclusão na educação profissional**: Visão dos gestores do IFRJ. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 19 jun., 2016.

SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física**: o caso da Universidade Federal de Sergipe- Cidade Universitária. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 26 jun., 2016.

SANTOS, Flávio Correia. **As disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na universidade federal de Sergipe**. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em 25 jun., 2016.

SANTOS, Ilvanir da Hora. **O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental**: estudo de caso. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em 25 jun., 2016.

SANTOS, Jailson Alves. **A trajetória da educação profissional**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência:** a proposta dos Institutos Federais. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 19 jun., 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum a consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEIXAS, Catharine Prata. **O instituto nacional de educação de surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959-1961).** Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

SILVA, Izaura Maria de Andrade. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência.** 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Rivania de Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no instituto federal da Paraíba a partir da implantação da ação TECNEP.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 19 jun., 2016.

SILVA, Silvana Araújo. **Conhecendo um pouco a história dos surdos.** Londrina: 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf>. Acesso em: 2 jan., 2016.

SILVA, Tatiane Santos. **Ensino de ciências em uma perspectiva inclusiva:** utilização de tecnologia assistiva com alunos com deficiência visual. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

SILVA, Valéria Simplício da. **A implantação da língua brasileira de sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe.** Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

SOARES, Gilvana Galeno. **Educação profissional de pessoas com deficiência:** atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 19 jun., 2016.

SOUZA-SILVA, João Roberto de; DIEGUES, Débora; CARVALHO, Sueli Galego. Trabalho e deficiência: reflexões sobre as dificuldades da inclusão social. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-33, 2012.

SOUZA, Alberto Dantas de. **O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS.** Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe:** uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquista. Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Grupo de pesquisa em inclusão escolar da pessoa com deficiência.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 19 jun., 2016.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Vivência de inclusão.** Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 25 jun., 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAKE, Robert E. **A arte de investigação em estudos de caso.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TELES, Margarida Maria. **A dança das mãos na significação da história:** a língua brasileira de sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002). Disponível em: <<http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923>>. Acesso em: 26 jun., 2016.

VARGAS, Gárdia Maria Santos de. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina prática pedagógica. Prática de ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. **Revista Ponto de Vista**, v. 8, p. 131-138, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber- Livro Editora, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517.

YIN, Robert K. **Estudo de casos:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada (a) a participar da pesquisa “Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica”, de responsabilidade de Maria Heloisa de Melo Cardoso, aluna do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Profa. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza. O objetivo desta pesquisa é *Verificar se o aluno com deficiência que ingressa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, sai preparado para ser inserido no mundo do trabalho*. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários e entrevistas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, razão pela qual está livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Existe o risco mínimo de desconforto ao participante em falar sobre a temática da inclusão do aluno com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica ser gravado ou filmado e disponibilizar seu tempo para a participação das etapas da pesquisa. Esse risco será atenuado pelo sigilo e pelos benefícios diretos e indiretos da pesquisa.

Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Os questionários e as entrevistas seguirão técnica padrão cientificamente reconhecida. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos participantes pelo pesquisador. As transcrições com os dados coletados serão mantidos por cinco anos e depois serão inutilizados.

Como benefícios diretos, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para o participante desenvolver um melhor entendimento e reflexão sobre as questões da inclusão do aluno com deficiência na Educação profissional e Tecnológica em sua prática futura em sala de aula, bem como contribuirá indiretamente para a construção de novas políticas educacionais universalizantes e democráticas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone 79 9939-5834 ou pelo e-mail *heloisa.cardoso@ifs.edu.br*. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *e-mail*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe - CEP/UFS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH *cephu@ufs.br*.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Identificação do participante

Nome:

RG: _____ Órgão emissor: _____ Data de
nascimento: ____/____/____

Estando de acordo, assinam o presente termo de consentimento em 02 (duas) vias.

Assinatura do (a) participante

Maria Heloisa de Melo Cardoso- Pesquisadora

Aracaju, ____ de _____ de 2016

APÊNDICE B- GUIA DE OBSERVAÇÃO

DATA	REGISTRO DA OBSERVAÇÃO	
	1. <u>INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA AO ATENDIMENTO DAS DEFICIÊNCIAS</u>	1.1. Ambiente externo 1.2. Ambiente interno 1.3. Organização das salas de aula
	2. <u>INTERAÇÃO EM SALA DE AULA</u>	2.1. Com os professores 2.2. Com os colegas 2.3. Participação nas atividades propostas
	3. ASPECTOS QUE MAIS CHAMARAM A ATENÇÃO	
	4. DEMAIS INFORMAÇÕES RELEVANTES	

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR, PEDAGOGOS E COORDENADORES

PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A)

SEXO:

IDADE:

HABILITAÇÃO ACADÊMICA:

FUNÇÃO QUE DESEMPENHA NA INSTITUIÇÃO:

TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO:

1. Quanto à política de acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, como ocorreu o processo de sua implementação nesta instituição, em termos de decisão, políticas institucionais norteadoras, providências da direção para preparar o Campus, a equipe pedagógica e os professores?
2. Pode identificar qual o impacto que a inclusão do aluno deficiência provoca na equipe pedagógica, coordenação, docentes e nos alunos, de modo geral?
3. Houve mudanças nos espaços físicos para facilitar o acesso e a circulação do aluno com deficiência, de modo a eliminar riscos para eles?
4. Quais as alterações na dinâmica do Campus relativamente à organização, acompanhamento, contratação de professores e profissionais especializados, realização de reuniões específicas para tratar questões envolvendo o aluno com deficiência?
5. No que diz respeito às alterações pertinentes aos procedimentos didáticos, houve adaptação do material especializado e/ou implantação de sala de apoio?
6. Quais as dificuldades percebidas nos alunos com deficiência quanto ao acompanhamento do conteúdo escolar em relação ao desenvolvimento dele com dos demais alunos? E no tocante às dificuldades específicas, tais como, limitação de ordem física ou mental, de comunicação, relacionamento?
7. Para superar as dificuldades detectadas quais os procedimentos utilizados para superá-las? É solicitada a colaboração da família ou emprega-se orientação técnica especializada? Qual o tipo de apoio?
8. No ensino técnico profissionalizante, qual o prognóstico de aprendizagem do aluno com deficiência?
9. Como esse aluno é avaliado?

10. Como avalia os resultados gerais da implantação das políticas voltadas ao acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição?
11. Considera satisfatória a forma como a instituição conduz o processo de inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Prezado (a) Aluno (a),

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, cujo objetivo é verificar se o aluno com deficiência que ingressa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, sai preparado para ser inserido no mundo do trabalho, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos participantes desta pesquisa. Informo que os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos, preservando-se o anonimato do participante.

PERFIL DO (A) PESQUISADO (A)

SEXO: () Masculino () Feminino

IDADE:

CURSO:

MODALIDADE:

IDADE:

1- Qual a sua deficiência?

- () Visual
- () Auditiva
- () Física
- () Intelectual
- () Múltiplas
- () Outras _____

2- Como ingressou no IFS?

- () Através das cotas no processo seletivo
- () Processo seletivo sem cotas

3- Qual a importância das cotas?

4- Como é recebido pelos demais estudantes?

- () Com naturalidade
- () Com indiferença
- () Outras formas _____

5- Em sua opinião, qual é a reação dos docentes quando percebem que terão um aluno com deficiência?

6- Quais condições de acessibilidade arquitetônica consegue perceber no IFS?

- () Rampas
- () Sinalizações
- () Banheiros adaptados
- () Elevadores p/ cadeirantes
- () Corredores largos
- () Portas largas
- () Estacionamentos adaptados

7- Quais condições de acessibilidade pedagógica consegue perceber no IFS?

- () Intérprete
- () Provas e textos em *braille*
- () Adaptações pedagógicas para melhor entendimento dos assuntos de cada disciplina
- () Programas especiais de computador

8- Em sua opinião, os docentes estão preparados para ministrar aulas a um aluno com deficiência?

- () Sim
- () Não

9- Ao final do curso, acredita que sairá em condições satisfatórias para se inserir no mercado de trabalho?

- () Sim
- () Não

10. Por quê?

Muito obrigada por sua participação.

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a)

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada: **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, cujo objetivo é verificar se o aluno com deficiência que ingressa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, sai preparado para ser inserido no mundo do trabalho, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos participantes desta pesquisa. Informo que os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos, preservando-se o anonimato do participante.

PERFIL DO PESQUISADO (A)

SEXO: () Masculino () Feminino

IDADE:

TEMPO NA PROFISSÃO:

DISCIPLINA QUE MINISTRA:

EM QUAL MODALIDADE:

1- No exercício da profissão docente, se deparou com qual deficiência:

- () Visual
- () Auditiva
- () Física
- () Intelectual
- () Múltiplas
- () Outras _____

2- Qual a forma de ingresso dos alunos com deficiência no IFS?

- () Processo seletivo através de cotas
- () Processo seletivo sem cotas

3- Qual a importância das cotas para os alunos com deficiência?

4- De que maneira os demais estudantes recebem o aluno com deficiência?

- ☐ Com naturalidade
- ☐ Com indiferença
- ☐ Outras formas _____

5- Qual a sua reação quando percebe que, em sua sala de aula, tem um aluno com deficiência?

- ☐ Receio
- ☐ Resistência
- ☐ Desafio
- ☐ Isolamento
- ☐ Integração
- ☐ Colaboração
- ☐ Recusa

6- Quais condições de acessibilidade arquitetônica consegue perceber no IFS?

- ☐ Rampas
- ☐ Sinalizações
- ☐ Banheiros adaptados
- ☐ Elevadores p/ cadeirantes
- ☐ Corredores largos

- () Portas largas
- () Estacionamentos adaptados

7- Quais condições de acessibilidade pedagógica consegue perceber no IFS?

- () Intérprete
- () Provas e textos em *braille*
- () Adaptações pedagógicas para melhor entendimento dos assuntos de cada disciplina
- () Programas especiais de computador

8- Em sua opinião, os docentes do IFS estão preparados para ministrar aulas à um aluno com deficiência?

- () Sim
- () Não

9- Ao final do curso, acredita que os alunos com deficiência saem em condições satisfatórias para se inserir no mercado de trabalho?

- () Sim
- () Não

10- Por quê?

Muito obrigada pela sua participação

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO AO ALUNO EGRESSO

Prezado (a) ex-aluno (a)

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada: **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, cujo objetivo é verificar se o aluno com deficiência que ingressa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, sai preparado para ser inserido no mundo do trabalho, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos participantes desta pesquisa. Informo que os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos, preservando-se o anonimato dos participantes.

PERFIL DO (A) PESQUISADO (A)

SEXO: () Masculino () Feminino

IDADE:

CURSO:

MODALIDADE:

1- Qual a sua deficiência?

- () Visual
- () Auditiva
- () Física
- () Intelectual
- () Múltiplas
- () Outras _____

2- Como ingressou no IFS?

- () Através das cotas no processo seletivo
- () Processo seletivo sem cotas

3- Qual a importância das cotas?

4- Quando ingressou na instituição, como foi recebido pelos demais estudantes?

- () Com naturalidade
- () Com indiferença
- () Outras formas _____

5- Em sua opinião, qual a foi reação dos docentes quando perceberam que tinham um aluno com deficiência?

6- Quais condições de acessibilidade arquitetônica percebidas no IFS?

- () Rampas
- () Sinalizações
- () Banheiros adaptados
- () Elevadores p/ cadeirantes
- () Corredores largos
- () Portas largas
- () Estacionamentos adaptados

7- Quais as condições de acessibilidade pedagógica conseguia perceber no IFS?

- ☐ Intérprete
- ☐ Provas e textos em *braille*
- ☐ Adaptações pedagógicas para melhor entendimento dos assuntos de cada disciplina
- ☐ Programas especiais de computador

8- Em sua opinião, os docentes estavam preparados para ministrar aulas a um aluno com deficiência?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9- Ao final do curso, acredita que saiu em condições satisfatórias para se inserir no mercado de trabalho?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10 – Por quê?

Muito obrigada por sua participação.

ANEXOS

ANEXO 1- Transcrições das entrevistas com Diretor, Pedagogos e Coordenadores

1. Quanto à política de acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, como ocorreu o processo de sua implementação nesta instituição, em termos de decisão, políticas institucionais norteadoras, providências da direção para preparar o Campus, a equipe pedagógica e os professores?

D- A inserção desses alunos aconteceu antes mesmo de eu estar ocupando um cargo de direção e ao que tenho conhecimento aconteceu por atendimento a uma determinação legal - Automaticamente quando a gente faz um - quando a gente adota uma ação em um pronto atendimento ao que legalmente é determinado certamente a gente deixa a desejar numa série de quesitos - infraestrutura, pessoal habilitado – enfim - coisas que são necessárias - então o envolvimento foi um envolvimento num primeiro momento ao que parece - até pela primeira pessoa que esteve a frente do NAPNE - foi um envolvimento muito de fórum íntimo de fórum pessoal de querer ajudar de querer ir lá e muito menos de ter verdadeiramente pessoas já capacitadas já gabaritadas e habilitadas pra trabalhar com esse processo de inclusão da pessoa com deficiência.

CN- Eh a inclusão dos alunos começou através de uma portaria datada de 2001 - ainda não estava na instituição ainda - mas a portaria assinada pelo antigo diretor Belarmino falava sobre a criação do NAPNE e dos alunos com deficiência - na época o NAPNE se chamava NAPNEE que era o núcleo de apoio a pessoas com necessidades educacionais especiais - com essa portaria houve a criação do espaço físico que é ainda hoje o NAPNE e a construção de uma equipe mínima, na época era composta por psicólogos, pedagogos, estagiários em pedagogia e em psicologia também interprete de libras e bolsistas que na época existiam no campus - e eles tentaram e: com isso também vieram as cotas vieram as cotas de... para pessoas com deficiência - nesse momento vieram vários alunos que foram atendidos com essa equipe que começava os trabalhos e tavam construindo o processo de inclusão ao mesmo tempo que já incluíam os alunos né.. então era um não era não um - não foi uma coisa pensada anteriormente construída não... foi colocado como uma necessidade e foi feito.

CC1- Bem.. até por não tá... só tô há seis anos na instituição ... eu não sei se houve esta implantação ou se foi discutida essa política - o que eu posso visualizar que até a necessidade a sociedade em si né... e eu pude observar algumas coisas que estavam voltadas aos deficientes na instituição- como tem o elevador em uma das partes onde há andar superior a gente percebia cadeiras de rodas na entrada da escola e rampas somente na entrada mas não em todos os acessos em si... então desconheço a política em si ou então até uma preparação voltada para os professores informando se tinha ou se não tinha ou até em termos de colaborar no sentido de haver uma política em si.

CC2- Então eh eu não tenho condições de responder totalmente essa pergunta, mas sim parcialmente né... no que me tange eh... em termos de deci/decisões políticas institucionais norteadoras e preparação da equipe pedagógica e professores - o que eu tenha a lhe dizer é que foi feito a jornada pedagógica recentemente e onde o NAPNE foi apresentado aos professores e só assim eu tive noção do que é o NAPNE né... na verdade o que são todos os setores a fundo e foi ótimo assim porque ela explicou tudo e agora a gente sabe meio que como encaminhar né... o aluno eh até até ele e sobre a a providência da direção para preparar o Campus - se for preparar o Campus fisicamente né... é que eu tava falando - o Campus ele não é totalmente adaptado para acessibilidade- ele é parcialmente adaptado - o bloco S ele é adaptado porque tem o elevador - tem circulações com largura adequada - tem portas com larguras adequadas - mas já no Leyda Reges não é... no bloco Leyda Reges não e a gente teve uma situação recente onde todas as salas de pranchetas estavam nos/nos primeiros pavimentos

e a gente teve uma gestante professora gestante e eu solicitei que tivesse uma sala de prancheta no térreo e imediatamente fui atendida porque ela tava nessa situação.

CC3- A questão de cotas.. hum... é estipulada por regulamento nacional e a implementação do NAPNE que é um núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas né.

CC4- Bem... sobre essa situação eu não tenho nem como relatar porque como eu tenho apenas 11 meses de instituição eu não tenho como informar com detalhes - quando eu cheguei eu já encontrei pronto - então hoje eu eu praticamente aplico e busco na legislação pertinente o que é que já... o que é que nós já temos em andamento- então com isso quando tenho qualquer dúvida eu encaminho primeiramente pra pedagoga - aqui nós temos um pedagoga aqui na COHL, que é a () é a Claudivânia Claudivânia Cruz - eu encaminho para ela e aí ela faz os encaminhamentos para os setores competentes - então qualquer tipo de problemas com relação a aluno... aqui eu já estou vendo... até a segunda (risos) com relação a aluno a gente já repassa pra ela e ela encaminha aos setores competentes.

Pe1- Olha... alguns cursos e algumas ações são implementadas assim - não com a intensidade que: eh... ó.. essa a questão da inclusão requer - mas alguns ações são implementadas e o acesso o os servidores do Campus eles são preparados de alguma forma porque o acesso existe não através de: cotas de:...é política de acesso mas os alunos ingressam e depois alguns são cadastrados como pessoas com deficiência e outros não, outros ingressam e a gente percebe começa a buscar um atendimento especial pra ele, que atenda realmente as suas demandas de aprendizagem, de saída de sucesso acadêmico e saída com êxito, aqui da instituição, isso aí a gente faz no dia a dia né, mas precisa ser, ser mais, ser intensificada a política de capacitação, não só dos docentes, mas dos técnicos administrativos, de todos que compõe a instituição, os pedagogos também que são técnicos administrativos, pra contribuir mais nesse processo de inclusão.

Pe2- Bem... nesse item aí.. eh... eu tenho, é certeza que houve, eh... tanto direcionamento de normas, como também alguma equipe da escola que trabalhou para que isso acontecesse em alguns casos, não é completo mais existe um setor que o núcleo de: apoio a a/o/ aos estudantes com deficiência que pode responder melhor - mas eu não sei bem precisamente responder.

Pe3- Só sei que é feita uma seleção por uma cota para esses estudantes que se declaram com necessidades especiais ... nunca tive nenhuma preparação para receber esses estudantes.

Pe4- Com relação a esta pergunta nada tenho a declarar pois não tive qualquer informação sobre este aspecto.

ExCN1- Eh... esse processo de implantação de: implementação ela iniciou no/na então escola técnica pelos anos de 2000 2001 2002 quando foi.. eh... realizado o primeiro... eh.. vamos chamar de seminário mais não foi seminário, mas foi um encontro, foi um encontro de: um encontro eh de um programa- existia... existia um programa no MEC intitulado TECNEP e através desse programa começou a implantação em todos os estados vinculados ah até então as escolas técnicas e e no ano de 2000 2001 2002 final de 2001 2002 houve um seminário houve o primeiro encontro é de/do TECNEP aqui o estado de Sergipe... eh.. sediado através um aqui no no no no auditório do/da até então escola técnica, onde a gente eh contou com a participação de muitas instituições daqui do nosso estado que já trabalha há muito tempo com pessoas com necessidades específicas ou pessoas com deficiência - então a partir deste ano deste encontro onde congregou vários profissionais- pedagogos psicólogos pessoas que já trabalham nessa área e aí a partir daí houve o o pontapé como se fosse o pontapé inicial e no

ano seguinte né... no ano seguinte 2002 entrou o primeiro aluno eh com deficiência aqui na escola foi um aluno que entrou pelos caminhos normais que foi o teste de seleção e esse menino era surdo - só que ele não sabia a língua a sua língua a língua de sinais - então foi realmente um um um é como se fosse uma bomba né... a gente trabalhar com esse aluno sem nenhuma estrutura... nem pedagógica nem nem de de de metodologia adaptação curricular nada - mas esse aluno entrou e a gente tem que se virar pra dar conta deste aluno dando as mínimas condições para que esse aluno pudesse continuar os seus estudos acadêmicos aqui no IFS na então escola técnica eh as providências da direção para preparar justamente uma das coisas que foi foram que foi feita, uma das coisas que foi feita eh contratar estagiários para eh trabalhar com libras - só que teve outro problema..., o aluno não sabia libras- ele apenas usava gest/gestos ensinados pela sua mãe e que ele se comunicava através disso- então mais um outro problema como mais a partir daí a a escola teve que se preparar- e inclusive posteriormente... não neste ano mais posteriormente começou a adap/a a trabalhar que a escola preparar o campus né... o o não era campus era escola mesmo para acessibilidade porque a partir daí começou inclusive a a cotas - instituiu-se a cota no ano seguinte - e aí com as cota com a a instituição das cotas para deficiente para deficientes então houve a necessidade de uma reestruturação total a partir da acessibilidade física.

ExCN2- Eh... na realidade a proposta de eh, inclusão de aluno lá na/ no IFS na época ainda era a CEFET eh iniciou em 2000 então a a a ideia eh ela já veio do MEC... na época era SETEC né na pessoa de um gestor institucional que comprou a ideia lá no MEC eh um professor da Paraíba que estava lotado no MEC na época e ele gostava de trabalhar com pessoas com deficiências - ele por conta própria criou o programa apresentou à época ao secretario de de educação profissional - ele comprou a ideia e aí ele foi entrando em contato com todas as/os CEFETS na época e tentando implementar a proposta e vários CEFETS aceitaram- acho que o IFS foi um dos primeiros realmente que que aceitaram a proposta de inclusão- então nesse sentido houve uma preparação da instituição ou seja eu fui a pessoa indicada pra ficar a a/na época a frente das ações e a gente conversou com o diretor na época que ainda era diretor não era reitor e começamos a conversar se era possível eh preparar a escola e a primeira ação na realidade foi a reserva de vagas - acho que foi o primeiro caminho que a gente teve pra que esses alunos ingressassem na escola - mas em termos de acessibilidade, isso veio bem depois né, acho que uns dois anos após, então primeiro os alunos começaram a entrar e aí depois a gente começou a a se preparar pra essas ações né... deixe eu ver se tem mais alguma coisa aqui eh então na realidade uma política específica em si - a princípio não teve né... a gente entendeu que se a gente não colocasse os alunos através da reserva a direção a instituição como um todo não ia se preparar não ia ter um olhar diferenciado porque não tinha ali nenhum aluno pra visualizar que precisasse precisasse uma mudança porque a instituição não tinha nem previsto no projeto político pedagógico né... que agora PDI outras coisas, nenhum curso até então tinha tido alunos com deficiência - então a princípio não teve nenhuma política, a política só foi começar a ser implementada depois que os alunos estavam lá.

2. Pode identificar qual o impacto que a inclusão do aluno deficiência provoca na equipe pedagógica, coordenação, docentes e nos alunos, de modo geral?

D-Veja ... nós temos impactos em diversas vertentes... nós temos o primeiro impacto que é o de como buscar a efetividade da inclusão- por hoje há uma confusão muito grande do ponto de vista conceitual de que inclusão seria apenas botar para dentro quando inclusão não pode estar reduzida né... uma visão muito reducionista entender que incluir uma pessoa com deficiência é apenas garantir o acesso.. não... é garantir o acesso, a permanência e o êxito - então uma implicação essa seria a primeira implicação uma segunda implicação e impacto

muito forte é que toda essa equipe de pedagogos... coordenação docentes eh se entendem ou se encontram com dificuldades pela inabilidade do trato com a pessoa com deficiência- então essa é outra situação que nós precisamos vencer - a gente já vem tratando isso - nós já abor/estamos corriqueiramente e rotineiramente abordando em nossas jornadas pedagógicas - o assunto da inclusão da pessoa com deficiência - nós temos veiculado a imagem do NAPNE e a sua função na instituição, pra que todos esses atores né... os pedagogos os coordenadores os professores encontrem nessa/nesse setor apoio técnico pedagógico - mesmo até porque nós também buscamos disponibilizar uma equipe multiprofissional pra trabalhar com esse com esse aluno- então esse apoio técnico pedagógico pra tentar efetivamente incluir do ponto de vista do aluno eh a gente precisa quebrar algumas concepções que na verdade os alunos até trazem fo/do do lá dos muros lá fora dos muros da escola né... então os alunos já trazem alguns preconceitos formados socialmente formados ou familiarmente formados ou a depender do círculo que se envolve mais do círculo social que ele mais se envolve - então esses preconceitos a gente vem quebrando eh recentemente nós disponibilizamos trinta e sete baneres na instituição com frases pensamentos de efeitos de pensadores da educação e que muito se voltam a questão do bullying a questão de entender conceber e fomentar o respeito a diversidade – enfim nós estamos com esse processo mas é sim um... é ainda um processo em construção embora muito já se fale e tenha sim a obrigatoriedade de tratar a pessoa com deficiência ainda dentro da nossa instituição - e creio eu que quase que na totalidade da educação brasileira é um processo em construção a questão da inclusão.

CN- A experiência que a gente tem hoje é de que se faz necessário ainda apresentar eh informações sobre a deficiência dos alunos inseridos a suas coordenações porque o assunto não é discutido no nos meios todos né... de/é muito comumente - então a gente acaba tendo que ofertar informações sobre a deficiência dos alunos pra que os professores possam auxiliar no processo de inclusão eh mas é uma via de mão dupla assim- eu perco que os alunos ganham muito quando são inseridos em em ambiente escolar regular com alunos ditos normais existe uma troca de informações da mesma forma que existe uma troca entre os professores e os alunos os professores aprendem com esses alunos que trazem outras roupagens outras necessidades de conduta de adaptação curricular de posicionamento em sala de como fazer uma aula inclusiva nos pequenos detalhes sobre... no caso de um aluno surdo que faz leitura labial você não ficar de costas pra aquele aluno sabe... questões de de de respeito mesmo à condição do outro- aí eu acho que acaba o aluno sendo incluído no ambiente escolar acaba ensinando muito as pessoas que estão ali que nunca conviveriam com alguém naquela particularidade passam a conviver e isso vem como um aprendizado pra vida inteira e pra outros caminhos pra outros meios pra o aluno deficiente - sempre é um processo difícil porque ele... como a gente lida com o ensino técnico e hoje com o ensino integrado tudo junto com muitas disciplinas ele acaba tendo um choque de realidade de de tanto tanto conteúdo mas aí a gente tenta ir simplificando esse processo e tudo segue.

CC1- Acredito que o impacto seja justamente pela não preparação da instituição ou das instituições de forma geral para receber esses alunos e o impacto perante os outros alunos por não ter uma convivência é comum entre essas pessoas ou até essas pessoas estarão limitadas a instituição por não ter essa possibilidade- mas a gente tem que frisar também que é uma escola profissionalizante e até pelo meu curso que é um curso de risco eh vai tá restrito a alguns alunos porque a deficiência para o campo a/ na a:atividade profissional em si que já existe...que a área de segurança no trabalho, não a área de segurança no trabalho as áreas onde possui risco e curso de segurança no trabalho consequente vai trabalhar nessas áreas que tem risco - então ah já existe restrição para alguns alunos que tenha essa deficiência- não é a exclusão mas sim a restrição pela profissão.

CC2- O impacto que o/a a inclusão do aluno provoca na equipe pedagógica... bom os docentes alguns docentes não... vou ser sincera com você Heloisa... não gostam dos alunos com deficiência eles têm bastante dificuldades - a gente teve aqui um caso recente eh não sei se eu posso... não vou citar nomes...mas uma menina que tinha um problema mental e os professores tem mui/ eles vem me reclamando muito porque eh enfim atrapalha a aula não não não consegue acompanhar o restante da turma atrasa demais o conteúdo- essas são as constantes reclamações que eu escuto a respeito dessa aluna especificamente- porque na verdade eles não se prepararam pra essa situação né? teve até um caso dela agredir uma outra aluna no semestre passado e assim, deu muito problema, entendeu? Então é é é é isso que eu tenho a dizer.

CC3- Em relação a/aos docentes e com eh e a equipe pedagógica há uhn inicialmente, uma preocupação enquanto a preparação pra lidar com com essa problemática por conta da formação que uhn uhn é as formações principalmente as as mais antigas não se se pensavam nesse nesse ponto nesse detalhe- então por exemplo na: reunião pedagógica que: tivemos agora início do período eh foi colocado esse eh esse ponto né... teve uma um turno que se que: se deteve sobre essa questão e os professores vários dele fizeram essa colocação né...como a gente vai lidar com um aluno sem que não, não tem formação né... de libras por exemplo - então essa é a preocupação inicial... questão de formação do aluno- então há necessidade de fazer a formação continuada do professor para poder cada vez melhor lidar com com esse tipo eh de aluno né... com deficiência eh alguma tipo de deficiência ou física né... como visual que a gente já teve eh tem também um um cadeirante que também tem deficiência uhn motora então eh in/inclusive o deficiente físico que já passou pelo curso já já é formado ele é ele é um aluno egresso do do curso - agora num segundo momento a gente vê também que esse aluno entrega entrega mais a turma ele percebe que o o professor a a/dá/ tem da atenção a ele - os alunos dão atenção a ele de uma certa forma a a uma mobilização em torno do aluno que faz com que a turma fique mais integrada e até te/tenham um outra dinâmica de didática né.

CC4- Sem dúvida a gente tem que ter um... tem que ter um um olhar realmente eh mais cuidadoso mais preocupado né... para que essa deficiência ela não venha eh a prejudicar não somente o rendimento do aluno mas que venha estimulá-lo também a ficar permanecer na facu/na na Instituição - mas nós presenciamos né... nós presenciamos principalmente na área de turismo nós temos alunos com problemas nece/necessariamente não sei se se encaixa nisso mas a maior parte que a gente observa... as demandas que a gente tem é mais por questão do ponto de vista psicológico né, alunos com muitos atestados, com problemas da espera mesmo é psicológico, não sei nem se não se encaixa nesse padrão né, assim nós não temos muitos alunos COM digamos esteja algum problemas com questão visual na mi/na nossa coordenação né... com questão de problemas com o visual auditivo ou qualquer qualquer um desses problemas... problemas que nós presenciamos que nós temos mais na coordenação é questão psicológica tá... mas eh e aí mesmo com essas questões pes/psicológicas a gente tem todo o cuidado de conversar com a equipe pedagógica- a pedagoga ela toma frente em relação a isso... conversa com o aluno... a gente procura fazer a ponte entre o aluno e o professor - mas eu sei que a gente tem muito muito a melhorar em relação a essas questões.

Pe1- Olha... na eh nos/com os docentes e com os pedagogos a gente é desafiado, porque muitas vezes o tempo inteiro né... porque a gente sente responsável eh pela inclusão dessas pessoas por medidas pedagógicas didáticas e até psicológicas que possam tornar essa trajetória acadêmica viável pra eles a gente é desafiado - falta assim as vezes conhecimento na área mas a gente percebe que há um um compromisso de todos pra que as políticas realmente se efetivem aqui no dia a dia no cotidiano escolar de inclusão, - mas também falta pre/um pouco de preparo pra todos né... isso pode ser resolvido com cursos de capacitação com rodas

também de conversas intercâmbio de saberes - quem tiver um conhecimento maior nessa área eh apoiar o outro nas decisões que nas ações de melhoria do processo pedagógico aí ... não há por exemplo entre os estudantes, essa questão da rejeição do preconceito não há - eu vejo um nível de solidariedade muito grande entre esses estudantes e os demais pelo menos no meu curso né... no curso que eu oriento.

Pe2- Bem, como existe esse núcleo pouco eh a equipe pedagógica trabalha diretamente com isso - então a gente fica sabendo mais assim pelo eh comentários de colegas a respeito de um determinado aluno ou outro - mas assim... quem acompanha mesmo é esse núcleo.

Pe3- Como só esse ano temos oficialmente a informação através do NAPNE que existe dois estudantes no curso que sou orientadora pedagógica... ainda não tenho como mensurar os impactos dessa inclusão objetivamente até porque as ações relacionadas a esses estudantes foram apenas reuniões e conversas com a pessoa hoje responde por esses encontros.

Pe4- Considero que da forma que o tema tem sido tratado na instituição sem que a comunidade acadêmica esteja sendo sensibilizada... da forma que o tema requer com uma divulgação mais ampla com o envolvimento de todos com cursos de capacitação com encontros para preparação da equipe pedagógica coordenação docentes e alunos... com relação ao que está previsto na legislação com estratégias realmente planejadas e sólidas para tratar e operacionalizar o desenvolvimento do tema creio que este tema estará como outros fadado a cair no esquecimento ou seja sair do foco.

ExCN1- O primeiro ponto é a a princípio é a rejeição por conta do como fazer do não saber como fazer né... então o primeiro momento foi esse esse impacto causado foi o que é que eu vou fazer com este aluno ou seja o medo de coisas novas - a outra questão são as barreiras... inclusive a maior barreira que a gente enfrenta até hoje é a barreira atitudinal né... as atitudes como que eu eu eu não estudei pra isso... eu não estudei na minha formação de de... é isso que os professores faziam eh falavam e a equipe pedagógica... todo mundo falava isso - mas na minha formação eu não tive nenhuma nenhuma orientação sobre isso no nosso programa na nossa grades curriculares nas matrizes não tinha não existia - então como é que agora vai me e eu vou me deparar ensinar alguma coisa que eu não sei... então o primeiro impacto é o medo e de trabalhar com a/algo que você não tinha na sua formação, não foi capacitado pra isso ah tá a falta de capacitação - agora quando a gente começou a trabalhar a gente tinha que procurar um um jeito uma forma a gente de maneira nenhuma deixou/ia deixar esse aluno continuar na escola sem algo que pudesse ajudá-lo - então a gente começou a usar de muita das nossas criatividade muita coisa foi feita no início... inclusive pra este aluno e para os primeiros alunos que chegaram porque a gente não sabia questão não tinha nenhuma orientação nem capacitação nem saber como você vai adaptar um currículo como você vai adaptar uma avaliação como você vai... a linguagem as mínimas coisas a gente não sabia até a postura de trabalhar com esse aluno... questões questões assim muito simples... por exemplo se é o surdo ele/você tem que... ele usa muito a visual o visual né? isso o professor dava as costas tra/não tava acostumado com aquele aquele aluno diferente entre aspas na sua sala de aula... ele se tornava muitas vezes invisível... teve casos né... a gente presenciou casos que o professor foi descobrir que o aluno tinha uma deficiência já depois de alguns meses de aula - então realmente a falta de sensibilização porque no início a gente começou com isso, com a sensibilização e e a mobilização né... da escola pra pra pra trabalhar mas isso demora - quando a gente fez o primeiro curso primeiro curso de capacitação na escola onde a gente convidou profissionais o curso era pra 40 alu/para 40 pessoas e só estavam presentes no curso vieram e frequentando um/na me/uma base de quinze dezoito alu/ dezoito alunos participantes... isso a escola já foi um ha um procedimento que a escola utilizou... ela

contratou uma uma agência de cursos que a gente... não sei nem o nome como é que diz mas a escola contratou uma consultoria... me lembrei... a escola contratou uma consultoria pagou inclusive com recurso do ministe/do MEC né... pagou e e a gente teve pouca assiduidade pouca frequência e assiduidade neste curso - já foi algo que a escola fez tanto pra/foi um curso que foi dado eh para professores e técnicos que ia envolver eh o aluno eh a surdez como trabalhar com surdo... como eh com a a a visual né eh o cego e e todos aqueles né... a/as necessidades e com tecnologia assistiva a gente fez três cursos né... e também um/uma alguma sensibilização e alguma algumas questões metodológicas para o deficiente físico - então a escola ela fez no inicio fez isso - tinha/havia recursos naquela época e houve uma uma necessidade a gente solicitou e na época foi a escola ofereceu esse curso - mas você... você veja aí a a a falta de... eu não digo mesmo que era interesse sabe Heloisa... não digo que era interesse eu acho por desconhecimento mesmo por medo... como é que eu vou fazer isso né... então muitos deles não participaram- a gente inclusive veio gente de fora porque sobrou vaga e a gente colocou - mas mesmo assim a gente não contou com aqueles professores que eram professores daqueles alunos que até então estavam sendo matriculados estavam participando tá.

ExCN2- Eh... em relação a a/ao gestores em geral coordenação e equipe o impacto foi de rejeição a princípio né...então é aquela velha ideia de que esses alunos deveriam estar numa classe regular separada... é uma classe especial na realidade que eles não deveriam estar em classe regular que ali não era a instituição pra ele - de maneira geral eh a princípio não houve uma aceitação né... e teve muitos embates com professores porque os professores diziam que não estavam preparados né... então eu posso resumir tudo em uma rejeição né... é uma rejeição mesmo porque era o novo né...a instituição até então não tinha aluno - então nesse momento foi realmente uma, uma rejeição.

3. Houve mudanças nos espaços físicos para facilitar o acesso e a circulação do aluno com deficiência, de modo a eliminar riscos para eles?

D - Veja eh esse é um aspecto importante que eu até havia abordado... é o aspecto da infraestrutura- então a gente/nós somos uma escola centenária né... e aí você é obrigado legalmente embora entendamos humana e socialmente importante mas você é obrigado à legalmente a prover essa inclusão- nós temos uma estrutura física antiga velha certamente já não atendia aos critérios de acessibilidade- então o que nós temos feito é procurar fazer as adaptações necessárias - então a gente tem agido na infraestrutura pra possibilitar sim o acesso e a circulação do aluno com deficiência eliminando riscos de acidentes - então a gente tem feito os devidos alargamentos em portas... os devidos alargamentos e acessos em portas no banheiro/banheiros exclusivos pra portador de necessidades e portador de deficiência eh temos feito a contratação de plataformas elevatórias em alguns dos nossos prédios - só tá faltando um agora pra que a gente tenha eh o acesso ao pavimento superior por essas plataformas elevatórias nos elevadores - enfim nós estamos fazendo/ buscando fazer e obviamente à medida que a disponibilidade orçamentária permite... fazer as adaptações necessárias pra garantir o acesso do trânsito livre e a perfeita circulação da pessoa com deficiência.

CN - O eh posso falar sobre aquilo que já existia antes de eu entrar na instituição eh já se foi pensado elevadores pra/os os pavilhões que o elevador funcionaria né... porque a gente tem pavilhão hoje que não dá para colocar elevador mas nos que têm como foram colocados que são usados pelos alunos eh se é pensado também às vezes o aluno não pode subir no elevador... se é pensado a lotação do aluno em salas no térreo- os nossos corredores já eram amplos então isso não precisou ser alterado foi-se construído banheiros acessíveis também...

como o campus está passando por reforma muito da boa parte da nossa escola tá foi demolida né pra ser reconstruída - e esse outro prédio já vem pensado acessibilidade inclusive na biblioteca... a biblioteca vai ser toda nos moldes de acessibilidade universal pelo menos foi o que me foi informado- mas a gente peca ainda em algumas coisas... algumas rampas que poderiam ter e ainda não têm na justificativa de que o campus tá sendo reformado - e a gente ainda não uma tem pista tátil não tem mapa tátil não tem alguns detalhes... mas no que a instituição pode até o momento inserir como acessibilidade pros alunos foi sim garantido e sempre que se leva uma necessidade ao campus a diretoria do campus se é estudado a possibilidade de de atender aquela solicitação...mas ainda falta muito.

CC1- Bem...as mudanças que eu percebi somente foram algumas rampas tá e o elevador - mas a gente tem outras ahn blocos unidades que existe andar superior e o único acesso realmente é escada não é rampas - eu não sei se a construção nova teve essa atenção que ao invés do lugar das escadas fossem rampas ou então possuir elevador... elevador pra que possibilitasse o acesso principalmente das que teriam deficiência física no caso né.

CC2- Então como eu citei houve a a decida da sala de prancheta para uma uma sala no no térreo que é a sala 43 - é por conta de uma professora que estava gestante e nisso a sala permaneceu no térreo - eu achei por bem permanecer porque caso acontecesse de algum aluno necessitasse né de u:um/uma situação eh especial né seria atendido e também os professores - eu eu costumo colocar geralmente os professores mais idosos nessa sala exatamente pra que eles num num sofram muito e nem reclamem (risos).

CC3- Houve tá tá tendo uma reforma no IFS hoje... tá se fazendo né uma nova estrutura e e eu acho que vai ficar bem melhor em relação a isso - mas já já houve algumas adaptações na:... tem um acesso de um de uma da/dos blocos do primeiro andar e aí tem um elevador... foi estipu/foi instituído um elevador para alunos com deficiência para cadeirantes e nos banheiros também.

CC4- Eu acredito que teve melhoras né... eu estive quando eu estive no IFS foi em 2011 em comparação ao que está hoje acredito que a gente só teve uma uma eventual melhora e vamos esperar agora com essa questão também desse/dessa reforma né expectativa em relação essa reforma - claro que ainda precisa muito melhorar ainda - tem muitas coisas que precisam ser melhoradas né... a questão do banheiro eu acho que a gente precisa o banheiro para os alunos né... a gente precisa ter uma preocupação em relação a isso - a própria sinalização no chão para quem é portador de de problemas visuais só que eh a questão de rampa em alguns acessos já facilita já já melhora mas nós ainda precisamos melhorar bastante tá.

Pe1- A grosso modo a gente percebe que não... principalmente agora que a gente tá passando por um momento de reforma em que os ambientes estão todos adaptados assim... não pra os deficientes mas até pra circulação de qualquer servidor na instituição- então eu acho que a a a exclusão arquitetônica ainda é MUITO forte na nossa instituição... tem MUITO a a se fazer MUITO a melhorar pra que o acesso e a mobilidade dessas pessoas nesse ambiente seja assim realmente favorável e atenda às necessidades específicas de cada um deles.

Pe2- Sim... na época de implantação de de é que veio... até eu penso através das das legislações mesmo houve algumas alterações que foi perceptível né... que as pessoas percebiam mesmo no ambiente eh um elevador foi implantado na época rampas eh sinalizações... teve cursos é de libras e alguns outros que não me recordo... mas sim.

Pe3- O instituto passou por algumas mudanças referentes à acessibilidade sim - consequentemente melhorando e diminuindo riscos para esses estudantes... não sei se totalmente satisfatórias e necessárias.

Pe4- De forma muito tímida sim.

ExCN1- Sim... nós começamos a: colocar algumas eh nesses espaços nos espaços físicos - a gente entrou em contato com o pessoal do::/da construção civil que eh eles estavam, nos projetos que eles faziam pra que o pessoal do construção dos engenheiros fizesse projetos arquitetônico e foi feito- inclusive na época a gente alguns alguns espaços eu não vou dizer que toda escola ainda não está totalmente acessível... inclusive Heloisa eu fiz meu projeto de é que eu fiz uma especialização nessa área e eu fiz sobre acessibilidade do IFS isso está... pode olhar no site né eh no/ não sei se você já teve a oportunidade... você pode olhar Vera Maria Trindade Freitas, que você vai ver que tem um trabalho que eu publiquei inclusive eh apresentei né em um ano lá em/na Faculdade na Universidade São Carlos São Paulo... eu fiz um/uma, participei daqui de um encontro de um congresso na época eu tinha concluído esse curso - fui apresentar e vocês vão () por ali você a gente percebe os espaços que estavam anteriormente acessível e outros não e aí através nesse ano mesmo/deste ano uns dois anos após houve então essa questão da/do acesso da rampa e tal... hoje não que você vai ver que a escola está eh em reforma né... e o que foi feito de rampa lá na frente já acabou por conta da/dessa reforma - mas na própria escola a gente tem elevadores - foi construídos dois elevadores eh pra acesso a salas superi/duas salas né dois pavilhões... agora mesmo assim ainda nós temos um pavilhão eh esse pavilhão Leyda Regia né que ainda não tem ele não tem esca/a escada só tem escada não tem corrimão e os alunos não não não ade/não não têm aula nesse prédio...porque? porque o NAPNE que até quando começou né o NAPNE, ele está atento, pra quando os alunos são matriculados, eles se identificam né que tem alguma necessidade e a gente observa e coloca essas salas junto é () em toda parte térrea ou então nessas salas que tem o acesso através do elevador... mas então o NAPNE fica sempre com esse esse olhar né de verificar os alunos quando eles entram através do exame de seleção e logo após quando eles vão se matricular a gente identifica e localizam num eh mesmo que eles é tenham matricula ou a/as turmas deles sejam no andar superior mas a gente entra em contato com a coordenadoria de de horários e aí imediatamente eles o/eles atendem à nossa solicitação.

ExCN2- Sim teve... num foi assim num foi cumprindo ainda a lei de acessibilidade mas a gente conseguiu a melhorar a adaptação em termos de acessibilidade física dos banheiros eh a questão dos extintores altura dos extintores para as as pessoas que tinham deficiência visual eh pista táteis que a escola até então não tinha eh algumas questões de rampa no auditório que não tinha e com cuidado que a gente teve de trazer as associações pra realmente ver que tipo de acessibilidade iria fazer... isso eu me lembro bem que foi um cuidado que a gente teve... a gente trouxe um pessoal da: da associação dos deficientes físicos pra ver a questão das rampas porque a equipe técnica da da área de engenharia lá não tinha ideia não sabia também não queria procurar... em/a gente trouxe a associação de deficientes físicos fomos na Devise trouxe os deficientes visuais pra fazer essas adaptações - então algumas adaptações pelo menos a princípio em termos de banheiro corredores extintores não conseguimos fazer nas portas... a gente sabe que as portas elas têm que abrir pra fora que é a questão da lei também mas isso é uma mudança mais... era mais estrutural em termos eh era mais complicado de fazer - então a gente não conseguiu mas assim pelo menos o básico pra o aluno a princípio sobreviver... lá na época foi feito foi feito sim.

4. Quais as alterações na dinâmica do Campus relativamente à organização, acompanhamento, contratação de professores e profissionais especializados, realização de reuniões específicas para tratar questões envolvendo o aluno com deficiência?

D- As alterações e a dinâmica relativa à organização do acompanhamento eh que nós por exemplo nós buscamos a:/ tentar estruturar o NAPNE nós temos limitações de recursos humanos - então como a gente não pode ter um NAPNE um setor com com uma formatação que a gente desejaria pra prestar o atendimento devido a gente fez um... nós criamos uma comissão multiprofissional pra trabalhar com isso onde a gente lá inseriu psicólogo eh assistente social pedagogo docente aluno - conseguimos recentemente ter lá dentro do NAPNE após contratação efetiva a revisora braille a interprete de libras estamos atrás do transcritor braille tamos tentando ver se conseguimos contratar mais intérprete de libras... então a gente tem trabalhado com essa equipe multiprofissional né... embora não estejam efetivamente todos lotados no NAPNE mas para que a gente possa fazer adotar os procedimentos pertinentes as alterações né pertinentes pra atender os alunos - isso tem permitido com o/que no NAPNE sejam feitas as adaptações necessárias de alguns materiais eh transcrições de matérias pra por exemplo deficientes visuais eh trabalhos com sorobã pra alguns alunos portadores de deficiência - então esses trabalhos a gente tem buscado estratégias pedagógicas pra atender a contento essa/esses alunos com/portadores de deficiência - é obvio a gente ainda não tá no nível que a gente gostaria de estar mais estamos caminhando para isso.

CN- Eh existe a possibilidade do aluno ao ingressar na instituição eh se autodeclarar deficiente né... então relativo à organização se espera que o aluno se declare deficiente já na coordenação de registro escolar durante sua matrícula pra que a gente possa enquanto NAPNE começar o acompanhamento dele antes mesmo dele ingressar na instituição... nem sempre os alunos se declaram... porque? porque como a gente não tem a política de cotas inclusivas pra alunos deficientes os alunos entram aqui num processo seletivo normal - como eles não precisaram informar sobre a deficiência pra conseguir a cota eles acabam até excluindo essa informação e não trazendo essa informação pro instituto e aí então a gente acaba descobrindo que o aluno é deficiente já inserido no ambiente escolar - é uma das coisas que a gente tá tentando mudar... mas relativo ao acompanhamento é isso a gente espera que o aluno se cadastre na CRE ou então que ele seja apontado como um aluno potencialmente eh público alvo do NAPNE pra gente inseri-lo no acompanhamento - com relação à contratação de professores eh com/nesse/ nessa linha eu acho que a gente só tem a professora que dá aulas de língua brasileira de sinais que foi contratada por causa da necessidade de um curso de licenciatura ter a disciplina mas a gente não tem professores eh com outras formações não nesse sentido e profissionais especializados eu posso dizer que o campo o instituto contratou dois profissionais na área de inclusão que é a intérprete em libras que é lotada no campus Aracaju e a revisora braille que sou eu que também é lotada no campus Aracaju - a realização de reuniões específicas pra tratar a questão de envolvimento a gente tem a equipe multidisciplinar que atua em conjunto ao NAPNE onde a gente tem reuniões mensais onde a gente discute os casos dos alunos as possibilidades estratégias de inserção ou de devolutiva aos professores - e isso é rotineiro... pelo menos no campus Aracaju sim.

CC1- Bem... eu não posso precisar porque eu só tive um aluno específico e era no final do período foi quando eu tava entrando - mas através do site já foi visualizado que foi encontrado uma intérprete em libras - mas para os professores que tinham esses alunos... que eu conheço... que eu conheço mesmo através deles é que não foram nem se quer avisados que iam ter esses alunos e nem como pre/como trabalhar em sala de aula essa ah no caso algum empecilho que pudesse existir.

CC2- Eh na/de uns dois anos pra cá não teve nenhum pelo menos que tivessem me chamado, me convocado eh pra tratar de reuniões específicas envolvendo esse tema... nem/nenhuma...no caso dessa menina uma vez mas especificamente com o NAPNE certo... mas com a direção, não houve.

CC3- Nas reuniões pedagógicas semestralmente que aqui acontecem é abordado esse pontos e tem alguns grupos de professores que trabalham em/na uh fazendo, realizando pesquisas ou com projetos de extensão sendo desenvolvidos que trabalham esse esse ponto e e que desenvolvem encontros e atividades acadêmicas desenvolvendo esse/essa questão.

CC4 - Quais as alterações na dinâmica do campus? bem eu não posso falar por todo por todo campus não é? eu não tenho condições de falar em relação a isso - em relação a questão da contratação de professores né ela permanece dentro do que rege a legislação pertinente e tem que se observar a legislação pertinente - eu não não sei se a legislação privilegia algum quesito nesse/nessa situação mas a gente tem sim pelo menos não na nossa coordenação mas eu já participei de reunião específicas - tem um aluno com problema quando aparece um caso de um aluno com problema as coordenações elas convocam os professores e a gente discute o problema especificamente daquele aluno pra tentar solucionar ou então em tentar chegar né num né num consenso de como é que vão ser as atitudes as posturas adotadas - sempre essas reuniões são acompanhadas por uma pedagoga ou/e também tem a participação do do próprio NAPNE... ele são convocados né - eu já participei de reunião assim... não que eu convocasse que a coordenação convocasse... porque a gente nunca precisou né... nós como eu te disse a gente tratou já mais problemas psicológicos que a gente () mas é em relação à questão de alunos com deficiência mesmo - então esses eh professores nós professores perdão nós professores junto com a equipe peda/coom os pedagogos e mais o o NAPNE né - com a questão da psicóloga se já debatemos sim assuntos específicos de pelo menos um aluno ou de um/alguns alunos que surgiram com esse tipo de problema.

Pe1- Olha... nós nos cursos que eeu soou/estou como orientadora pedagógica eu vejo que há:/que isso acontece... o NAPNE eh quando acionado ele busca junto com os docentes e a equipe pedagógica encontrar soluções para demandas assim problemas gerados por demandas não atendidas... então desses alunos com deficiências - então a gente se reúne busca alternativas pedagógicas pra atendê-los - eu acho que há um compromisso muito grande da equipe lá do NAPNE né do núcleo em atender essas/ nós das pedagogias sempre estamos assim nos disponibilizando pra contribuir pra que isso realmente ocorra - mas há uma dificuldade aiiinda na: nesse relacionamento deve haver uma aproximação maior entre os procedimentos e as políticas de inclusão e o NAPNE que executa essa política no Campus... entre o NAPNE e os professores eu sinto que ela tem se intensificando mas precisa ser estreitada mais - o NAPNE os pedagogos os psicólogos de uma forma geral as assistentes sociais pra que realmente haja conexão nas ações elas sejam articuladas e surtam efeito que a instituição realmente quer que é atingir esse objetivo de incluir essas pessoas aqui.

Pe2- Bem... como eu já citei existe o núcleo né o NAPNE e nesse núcleo existe uma equipe multidisciplinar e com essa equipe eles que trabalham diretamente com esses alunos - eh agora assim não há eu penso assim um um envolvimento maior de todos né que é o que... ideal.

Pe3- Não conheço e não sei se existe uma dinâmica nesse sentido da realização dessas reuniões específicas com esses profissionais especializados.

Pe4- Com relação às alterações na dinâmica do campus relativa às contratações de profissional especializado é do meu conhecimento a contratação de uma profissional tendo em vista que esta contratada nos procurou para implantarmos uma alteração no tamanho e tipo de letra quando da elaboração das provas para um aluno com deficiência visual - no mais não tenho informações que possam apontar outras alterações na dinâmica do campus.

ExCN1- eh o Campus o/eu vou falar agora de campus porque a gente já tá mais próximo né que: teve aquele todo todo aquele processo Escola Técnica Cefet né e chega no IFS... então agora essa dinâmica do Campus... no caso tô falando o Campus Aracaju eh houve o primeiro a primeira contratação de professores eh e profissionais especializados foi quando da implantação ou implementação dos cursos de licenciatura... então tanto licenciatura em física em química a eh os cursos que: não somente aqui mas aí também nos outros campi nos outros campi que têm a licenciatura então foram contratados professores eh que são professores de libras né... os professores de libras foram contratados já já tem algum tempo e outros profissionais especializados como o de braille de: revisora de braille eh intérprete de libras e outros professores né, de libras, também foram contratados nesses últimos concursos que houve que houve né - então hoje a gente tem profissionais especializados em em braille em libras e professores de libras nos cursos de licenciatura - então eh mas antes de ter a contratação de professores e esses profissionais a escola utilizou por muito tempo de contratação assiiim rápida né como a gente chama? contratação rápida contratação provisória assim dos dos contou/ contamos muito com os estagiários, dessas áreas que a gente sempre precisou de ajuda desses profissionais na/no NAPNE - e aí eu eu não sei se eu falei pra você que o NAPNE foi criado em 2002 mais ou menos né através de portaria e desde aquela época até agora ele vem funcionando né ele vem funcionando.

ExCN2- Oh então ah nesse meio tempo aí da entrada dos alunos a a proposta do TECNEP era criar um núcleo né... então imediatamente o diretor também da época aceitou tanto a reserva de vagas quanto a criação do NAPNE - então o NAPNE facilitou porque era o ponto central aonde os professores iriam à procura onde a gente fazia reuniões né onde tinham pessoas específicas que iam eh orientar os professores quanto à questão da avaliação quanto à questão de de como tratar esses alunos... e eu me lembro que pelo menos eh na época que eu tava lá... a gente conseguiu fazer eh um evento né pra exatamente a comunidade perceber que esses alunos estavam lá... num evento que teve na média de mais de quinhentas pessoas eh que envolveu todas as associações exatamente pra também o Campus se envolver nessa nessa situação eh em relação aos professores teve a a a um momento em que a gente fez também capacitação uma capacitação só envolvendo todos os tipos de deficiência eh especificamente para os professores... só que boa parte não quis participar eh cursos de libras também foram oferecidos... nessa época aos professores eh em termos de acompanhamento a gente tentava fazer acompanhamento porque eh complicado você fazer acompanhamento quando só tinha eu no setor e: intérpretes que foram contratados que já foi uma ação né... na realidade falar sobre contratação de professores... mas na realidade a gente contratou intérpretes para acompanhar os alunos surdos né era contratação de intérpretes... e professores não houve não houve contratação apenas eram orientações - quando o professor os professores iam à nossa procura... orientações no sentido de avaliação de como é que ele ia eh em termos de metodologia de avaliação de recursos adaptados que poderiam fazer... fato que não é fácil porque o professor dizia que já estava lá há dez vinte anos e não queria mais aprender libras... não queria mais saber eh de metodologia diferente pra tratar esses alunos - e no resumo os alunos eram aprovados eh muitas vezes sem ter conteúdo suficiente né.

5. No que diz respeito às alterações pertinentes aos procedimentos didáticos, houve adaptação do material especializado e/ou implantação de sala de apoio?

D- Eh... tivemos sim né... não não no percentual que a gente gostaria mas nós temos acompanhamentos de alguns alunos dentro da própria sala de aula no momento em que o professor está ministrando a sua aula eh nós estamos recebendo os professores no NAPNE pra tentar passar informações de qual seria a melhor forma de trabalhar com aquele aluno a depender da sua necessidade específica eh nós temos materiais adaptados por exemplo pra deficientes visuais já disponíveis na biblioteca do/das disciplinas básicas...então assim temos uma sala de apoio que é o próprio NAPNE... então assim a sala de apoio à esses alunos é o próprio NAPNE né - o NAPNE este é uma sala um setor específico onde está aberto para que o aluno possa ser devidamente atendido buscar a a ser compreendido para que o próprio NAPNE a depender da necessidade entre em contato com a coordenação de curso com os docentes e busque passar informações e estratégias didático-metodológicas cabíveis para o melhor eh melhor concepções do processo ensino aprendizagem com aquele aluno.

CN – Eh... sobre os processos didáticos né os indivíduos todos os alunos inseridos no NAPNE são considerados indivíduos únicos - então a gente não dá um tratamento igual padronizado - cada caso é discutido em separado e aí existem sim casos que a gente faz adaptação curricular por exemplo ou que a gente promove a construção de material de apoio pra esse aluno e existem outros casos que não e é muito a ver com a necessidade mesmo... quando se há necessidade de adaptação curricular isso é discutido com a equipe multidisciplinar em reunião... se é marcada uma reunião com a coordenação do curso e com os professores relacionados pra que isso seja discutido e decidido em conjunto - não é nada imposto... pelo menos a gente não tem o objetivo de fazer dessa forma - o material especializado a gente ainda não tem tanta estrutura comprada pela instituição porque é um processo muito novo... mas sim... a gente oferece naquilo que a gente pode... material didático de apoio - hoje a gente não tem produção braille mas agente oferece o arquivo da da/material do conteúdo desde que disponibilizado com antecedência em formato digital... e assim a gente vai suprimindo as necessidades dos alunos com o que a gente tem no instituto a oferecer.

CC1- Bem... nunca visualizei nem uma sala de apoio e tá nem tive nenhum aluno - mas no processo seletivo né o aluno requisitar né como especi/necessidade alguma sala especial ou a prova maior existe no processo- agora posterior ele entrando num sei se existe um acompanhamento.

CC2- Não não houve.

CC3- Nós temos o NAPNE que é um órgão um setor do campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe que dá apoio ao curso assim como toda instituição e tem um laboratório de ensino a matemática - é um trabalho específico pra eh nessa direção também temos um desenvolvido por alguns professores... inclusive o doutorado de de um dos prof/eh recém formados né do doutores foi nessa área.

CC4- Olha eh nós já estivemos que eu já eu já observei... eu não vivenciei isso ainda... mas eu já observei né de alu/ pro ainda não cheguei nessa turma que a gente tem um aluno que necessita de um atendimento diferenciado e aqui o que é que a gente observa tem uma nós temos uma aluna por exemplo... vou te dar um exemplo... que que ela é cadeirante então todo semestre a gente procura sempre observar qual a sala que ela vai estar né e aí sempre a colocar uma sala que tenha facilidade de acesso ou verificar a questão do elevador tem que estar eh conversando sempre com a CCDV se o elevador está funcionando se não pra poder eh colocar eh essa aluna pra que ela tenha acesso as aulas com mais facilidade sem nenhum

tipo de constrangimento - então todo esse trabalho não é toda essa observação ela é feita agora com relação a adaptação de material especializado não no momento não porque a gente também não houve não houve porque porque não houve a necessidade - até o momento os problemas que a gente teve não houve essa necessidade de um material especializado - os problemas dos alunos que nós temos não chegaram à essa necessidade específica por exemplo tem um livro o:/uma orientação bibliográfica em braille alguma coisa do gênero - até o momento a gente não presenciou nos nossos cursos entendeu?

Pe1- Olha eu desconheço os ma/eh adaptação de materiais ou criação de materiais especializados pra/para os professores desses estudantes com deficiência e desconheço a sala de apoio qualquer ação nesse sentido ou iniciativa - mas os procedimentos pedagógicos sim porque nós temos alunos que fazem prova de forma diferenciada eh através de/por meio de uma reunião que ocorre com/entre o NAPNE - o docente e o pedagogo e o professor muda o instrumento o o/a periodicidade da avaliação para atender essas demandas - então procedimentos didáticos sim existem pra assistir esse esse grupo.

Pe2- Eu penso que sim – tem/teve procedimentos assim de material didático a exemplo de aluno cego tinha eh ele se dirigia ao NAPNE se dirigia a um órgão se eu não me engano do Estado que transformava o material em braille né adaptava para o braille - então assim tem alunos com baixa visão aí tirava cópia do material mas é ampliado e tinha assim esse no caso o NAPNE dá apoio aos professores - têm alunos que precisam de mais tempo pra responder uma prova - aí esse aluno se dirige ao professor que encaminha e o aluno tem um horário pra responder a prova porque como ele tem a deficiência então ele é ele é diferenciado daquele aluno que tá normalmente na sala de aula.

Pe3- No caso específico de nosso curso houve uma solicitação em reunião com o NAPNE gerência de ensino e coordenação de curso para que os professores de uma determinada disciplina pudessem aumentar a fonte quando da elaboração das provas escritas para um estudante que tem baixa visão o que foi feito pelos referidos professores.

Pe4- Para o aluno deficiente desta coordenadoria foi solicitado aos seus professores (através de uma reunião com a pedagogia coordenador professores do aluno e profissional do NAPNE) que elaborassem as avaliações com o tipo e tamanho de letra específicos.

ExCN1- Olha eh a sala de apoio é o NAPNE que não é aquela sala de de recursos é diferente do do estado né... o estado tem sala de recurso e que tem pessoas também pra trabalhar () mas no nosso caso não tem sala de/a sala é do NAPNE - então desde que que criou-se o NAPNE tem essa sala que é a sala do NAPNE composto/ composta normalmente por/ o eh o coordenador - hoje a gente tem o coordenador que eh que eh um profissional especializado né que lida com braille e tem a a intérprete de libras e além disso no NAPNE existe uma equipe multidisciplinar que essa equipe ela não fica no NAPNE direto mas participa das reuniões para decidir o que/algum problema uma dificuldade algum um encaminhamento desses alunos - a equipe se reúne... é uma equipe feita por portaria também do reitor... e aí é o coordenador ou a coordenadora ela solicita a presença dessa...uhn não sei se é de me/hoje se acontece mensalmente ou bimestralmente... antes era bimestral agora eu acho que é mensal ou quando tem necessidade algum problema ela não resolve nem decide sozinha ela convoca e aí resolve o problema - então a a sala é essa sala do NAPNE e os materi/ houve esse esse adaptação um/dodo material- sim desde o início a gente trabalhava adaptando material mas de forma... vamos supor assim muito muito simples porque também a gente não tinha nenhuma nenhuma orientação sobre como adaptar o material - mas o primeiro cego que entrou na escola... que por sinal esse cego hoje graças a Deus ele ele está ele foi capacitado fez o nível fez curso terminou o curso técnico aqui na escola... fez o curso técnico com êxito depois fez vestibular

aqui mesmo fez licenciatura em matemática e hoje esse nosso aluno é ele é funcionário da Universidade Federal de Sergipe trabalha lá e totalmente é autônomo...ele é autônomo-então... então o material o primeiro material adaptado foi pra ele e inclusive foi ele que nos ensinou como fazer o material... então a gente depois o NAPNE ele com o pessoal que a gen/trabalhava né com o estagiário na época a gente começou a fazer o primeiro material adaptado que a gente utilizou foi um material de desenho - como fazer como o aluno vai trabalhar estudar né ele vai aprender desenho matemática se não tem o material adaptado? então foi ele mesmo que começou que nos ensinou ... nós convidamos o professor que até então era o professor dele eh e ele ficou assim... ele coçou a/o professor coçou a cabeça e a gente disse a ideia pra ele e ele entrou na internet viu alguma coisa... como esse material podia ser feito e aí chegou no outro dia pra gente e disse “olha, vocês façam, se vocês puderem fazer esse material, vou dar uma apostilha e você va/vocês vão fazer em alto relevo” - então nós do NAPNE junto com as estagiárias estagiárias fizemos esse material todinho adaptado pra ele - então foi esse esse foi o material adaptado e até hoje tá lá em dois livros né enormes e e também assim com/em braille porque a gente pediu muito apoio né naquela época às pessoas que não trabalhavam no NAPNE à pessoa do estado município se eu não me engano e a gente fez lá um um eh um/uma parceria né não chegou a a/com fazer nenhum convênio mas uma ajuda pedimos ajuda e eles eh o material foi feito transcrito né em braille - então fo/esse foi a primeira adaptação - além das adaptações que a gente utilizou utilizava bastante o/a: internet né e através eh do/da utilização de materiais eh como é que a gente chama materiais como os programas né DOSVOX, o materi/eh outros vision... eu não sei exatamente não sei o que é vision não sei... mas é um outro programa que a gente usou e instalou inclusive nos computadores tanto nos computadores que hoje tem instalado é nos computadores do/da da biblioteca e do próprio NAPNE que eram o local onde os alunos iam fazer suas pesquisas - então esses materiais foram feitos logo logo no início - hooje a realidade é diferente - porque? porque hoje nos temos uma estrutura bem melhor do que aquela naquele tempo... que hoje você já tem o profissional que faz essa parte e e tanto de de libras como que é um profissional especializado como o de braille... mas anteriormente não... tinha que fazer isso sem saber muita coisa pedindo mesmo auxílio a outras pessoas - eu no caso... eu fui fazer um curso que a escola e/o/e meu curso que eu fiz foi online foi um curso de especialização né que eu fui fazer eh metade né metade presencial metade através da internet e fiz pela/um convênio que o IFS fez com a um/o IFS eh a a secretaria SETEC né SETEC fez um convênio com a universidade que até então não era universidade mais era CEFET de Mato Grosso - então nesse nesse convênio que houve eu fui indicada pelo IFS pra fazer esse curso e aí fui e passei um ano e meio né mais ou menos fazendo e conclui - então com esse curso me deu mais uma condição né de de trabalhar essa questão - mas mesmo assim é com com dificuldades né.

ExCN2- Eh devido as especificidades de alunos que a gente tinha na na época os que precisavam mais de material adaptado especializado eram os alunos cegos né... então a gente não tinha no NAPNE uma equipe que também tivesse condições de fazer esse material o que é que a gente fez na época? a gente eh fez um um um acordo com a com a DEVISE e a gente conseguiu alguns materiais adaptados lá tipo tabela periódica eh alguns eh material em braille específico pra os alunos trabalhar mas principalmente na área de química que a gente conseguiu mais... química geografia né os demais não... os demais a gente conversava com os professores quando eles tinham boa vontade eles levam o material pra os alunos que tinham deficiência visual tinham eh baixa visão, mas eh num geral num num eram feitas muitas adaptações não né só o material que tava lá pronto - quando os professores precisavam e os próprios alunos levavam né - mas a gente percebia que realmente adaptações assim...muitas que seriam necessárias... a gente não conseguiu fazer exatamente por conta de uma equipe

também né eh que pudesse acompanhar e que pudesse fazer o próprio material no núcleo né... que seria o ideal.

6. Quais as dificuldades percebidas nos alunos com deficiência quanto ao acompanhamento do conteúdo escolar em relação ao desenvolvimento dele com dos demais alunos? E no tocante às dificuldades específicas, tais como, limitação de ordem física ou mental, de comunicação, relacionamento?

D- Veja eh algumas dificuldades que a gente percebe é que por exemplo as limitações que esses alunos apresentam e dificultam o processo ensino-aprendizagem por vezes se o professor tem a sensibilidade de procurar o NAPNE procura e tenta-se criar estratégias pra se chegar a esse aluno e buscar efetivamente ter um processo de ensino- aprendizagem e garantir um êxito né desse aluno - mas quando há essa sensibilidade a um grande problema hoje nesse processo é que o professor eh entende o portador de necessidades específicas como um coitadinho é algo que a gente acho que é é um paradigma que a gente precisa quebrar né... a gente não pode a inclusão não é achar que ele é um coitadinho mas é provar que ele tem condições de/ então por vezes quando essa dificuldade se apresenta a gente tem situações em que o professor fica com pena e aí cria estratégias que de qualquer forma... o aluno é aprovado mas a gente tem também outras situações em que as pessoas com uma maturidade eh pedagógica um pouco maior procura estabelecer outras estratégias pra mostrar que ele não está ali pra ser aprovado a qualquer custo - o que a gente tem que garantir é o processo ensino- aprendizagem - se ele não conseguir aprovação que ele enfim tenha a sua retenção que repita mas eh essa eh essa é um paradigma a ser quebrado porque quando essas dificuldades são apresentadas às vezes por vezes são tratados como coitadinhos tá... no tocante às dificuldades específicas tais como limitações de ordem física ou mental de comunicação e relacionamento a gente tem acompanhamento psicológico a gente tem acompanhamento do serviço social eh a coordenadora do NAPNE tem feito esse mapeamento porque por vezes eles não se declaram na matrícula que dispõem dessas limitações - então aos poucos né é que vão se identificar que nós vamos identificando esses alunos com essas necessidades específicas e aí é que a gente vai ter condições de atuar - mas enquanto a gente não identificar ou mesmo eles se autodeclararem a gente tem essa dificuldade e aí quando há essa limitação a gente procura fazer o atendimento da forma cabível ou ou quer seja estando presente na sala de aula quer seja trazendo para o atendimento específico da equipe multiprofissional dentro do NAPNE.

CN- O aluno que é inserido no instituto hoje... é que nós temos três modalidades né... vou tentar falar das três no ensino médio integrado técnico - ele passa por uma vivência de de de mudança mesmo porque a gente hoje tem um curso técnico junto ao médio de três anos onde a gente tem um acúmulo de disciplina por por ano onde o aluno se sente sim sobrecarregado e aí os alunos com deficiência sentem isso ainda mais que os outros alunos né - então mas a gente tenta fazer algumas adaptações curriculares nesse sentido percebendo que o aluno tá com dificuldade na demanda completa - a gente tenta diminuir essa demanda quando solicitado por ele e quando é percebido pela equipe toda que aquilo pode significar uma melhora pro aluno ou possivelmente evitar uma evasão do aluno já o aluno do subsequente é um aluno mais maduro é um aluno que vem depois do ensino médio ele vem do terceiro ano ele é um aluno que tem mais maturidade pra entender como é esse processo de construção de conteúdo profissionalizante - então eles tendem a ter um êxito mais fácil tendem a ter um traquejo nisso mais fácil - o aluno de ensino superior também é um aluno mais velho mais maduro que já vem com a sua vivência toda num ambiente fora do ambiente escolar e tem muito a oferecer ao instituto... ele traz muita informação de como ele tem precisa ser atendido - então é um aluno até mais fácil de ser atendido, porque ele já vem dizendo “olha, na minha

vida escolar foi assim foi assim foi assim se assim puder ser feito eu tenho certeza que eu vou conseguir” e aí é com relação a/ no que toca às dificuldades específicas - o NAPNE tenta suprir essas dificuldades específicas com atuações singulares... por exemplo se o aluno tem uma limitação de ordem física a gente tenta eliminar essa barreira... se ele é um aluno que teria aula num laboratório no andar superior a gente tentar trazer esse laboratório pra baixo achar um laboratório que seja/tenha as mesmas competência pra que ele possa assistir aula nesse laboratório e não no outro... pensar isso antes mesmo dele ser inserido na disciplina - quanto a questões de ordem mental a gente tenta ter o cuidado de acompanhar esse aluno e observar e ouvir principalmente qual é o limite dele o que é que ele quer e quais são as expectativas dele com relação ao ensino no instituto - no que diz respeito às dificuldades de comunicação a gente entra com a atuação do intérprete de libras e também do revisor braille que atua junto aos deficientes visuais dando um apoio quando necessário - agora vinculado a relacionamento é muito comum os alunos serem inseridos entre os outros alunos - há uma relação bacana num não tem grandes dificuldades não só quando a/que a dificuldade todo mundo pode ter né... dificuldade de relacionamento vinculada à personalidade mais vinculada à deficiência os alunos até que aceitam bem a inserção do aluno né porque ele já vem de um histórico de inserção desses alunos... esses alunos são inseridos desde 2001 - então a escola já tem mais ao menos o traquejo de como lidar isso... com isso com naturalidade claro que têm as dificuldades vou dizer que não existem mas eu acho que tem melhorado muito.

CC1- Bem... o único aluno que eu tive a deficiência era física... mas com relação aos outros alunos não tinha nenhum problema de relacionamento nem com os professores e apesar da dificuldade de locomoção tinha aulas que ele assistia nos andares superiores tranquilamente, até porque ele conseguia se deslocar mas somente com um () não com tanta rapidez igual aos outros né mas ele conseguia se deslocar sozinho sem necessitar de muletas ou cadeira de rodas.

CC2- Eh o que eu tenho a dizer no caso específico é que eu vi eh exatamente essas questões de comunicação né... o aluno ele tem esse problema da compreensão da disciplina em si eh e eh eu não sei nem como responder... deixe eu ver se eu consigo né... quais as dificuldades percebidas nos alunos com deficiência quanto ao acompanhamento do conteúdo escolar? eles têm dificuldades de acompanhar o conteúdo escolar principalmente o conteúdo técnico é muito complexo pra eles né - em relação ao desenvolvimento dele com os demais alunos por vezes é bom por vezes é agressivo... nesse caso dessa menina ela tinha... me parece que... deixado de tomar o remédio controlado né e deu uma canetada na outra aqui no peito da outra na hora da aula certo? mas fora isso os colegas reclamam que ela cola muito né que ela fica colando quando não consegue fazer ela prefere copiar e aí alguns colegas não entendem isso alguns entendem outros não né... e eh dificuldades específicas e limitações de ordem física ou mental de comunicação e relacionamento - acho que tá respondido.

CC3- A gente percebe que os que têm deficiência declarada é mais fácil lidar e se percebe porque eles já eh se comunicam e se declaram que têm uma deficiência e como a visual no precisava de um auxílio de uma moni/de um monitor de acompanhante na sala de aula em em algumas algumas disciplinas que eles solicitavam... então a questão visual precisava de alguém que escrevesse por ele ou ou eh fizesse a tradução do do fize/acompanhasse nos estudos - então é essa uma uma uma dificuldade que era sanada através de um auxílio eh através de acompanhamento com a deficiência física né em um/a um um o problema maior que a gente encontra é quando a a dificuldade é em questão de relacionamento - às vezes uma questão particular ou de de comportamento e e a/às vezes uma questão psicológica - então esse aluno não tem consciência que tem um problema e precisa de ajuda - então a a às

vezes a maior dificuldade é como abordar esse aluno e como levar auxílio já que ele não está pedindo auxílio e ele não se declara com com com nenhuma deficiência.

CC4- Bem... é como eu já falei né... na realidade quando a gente percebe que tem algum tipo de dificuldade, essa dificuldade a gente realiza reuniões com os docentes, e nessas reuniões a gente discute em conjunto com o pedagogo com o NAPNE qual é/ a seria melhor solução como é que a gente vai trabalhar esse aluno pra que ele tenha um bom aproveitamento e um bom rendimento escolar que mais e em caso mais... estremos quando realmente a gente adota todas as medidas que são possíveis e que estejam regulamentadas de acordo com a legislação mesmo se a gente não tem sucesso não obtêm sucesso eh nós tivemos um caso apenas de ordem questão física eh de questão mental perdão... e o que é que a gente faz? nós encaminhamos essa situação pra direção e aí compete a direção de ensino e esse processo ainda está em análise e eles é que vão agora tomar decisões finais... mas até onde a gente pode tomar decisão que é pertinente nós tentamos resolver aqui só os casos extremos e que a gente não consegue nenhum tipo de solução em relação ao aproveitamento de aluno a gente faz o encaminhamento devido pra que a direção tenha que participar desse conjunto também.

Pe1- Olha... no tocante eh ao currículo eh o nosso currículo é um currículo muito denso e pra um estudante por exemplo na/nos cursos integrados cada série tem 18 disciplinas... pra uma pessoa que tem uma deficiência de aprendizagem é uma uma sobrecarga muito grande () faz 18 provas no final de cada bimestre esse estudante - então é difícil nosso currículo... ele precisa ser menos denso pra que essas pessoas tenham condições de acompanhar sem precisar de tantas adaptações e ajustes e sem sofrer tanta angústia em relação a a essa questão dele não atender as demandas que são muito grandes eh o número exacerbado de disciplinas, de cobranças eh diárias e a rotina é muito extensa pra o estudante que faz esses cursos principalmente os cursos integrados subsequentes não têm um currículo mais focado na formação profissional e os integrados eles tem 18 disciplinas do ensino médio e da eh de: é de: educação profissional entre as duas as duas formações - então tanto do/da educação básica quanto da educação profissional - então isso gera muita angústia no aluno que tem problemas de aprendizagem... não a deficiência física que não afeta mas a aprendizagem eh os que tem proble/dificuldades de aprendizagem é um problema o currículo.

Pe2- Essa assim eu não vou saber mesmo responder porque aí é mais pra quem tá acompanhando - no caso o NAPNE vai poder responder mais precisamente.

Pe3- Esses aspectos são trabalhados pelo NAPNE... não fazemos esse tipo de acompanhamento.

Pe4- Segundo as informações da profissional do NAPNE o aluno apresentava dificuldades para visualizar o que estava apresentado na lousa por parte do professor motivo este que o estava levando ao baixo rendimento escolar - porém se esta informação não nos fosse divulgada jamais saberíamos que o aluno passava por este problema pois o mesmo nunca havia comentado sobre o fato para a coordenação professor e nem para a pedagogia.

ExCN1- Sem dúvida esse... o NAPNE através das suas eh gen/eh dos seus componentes a gente fazia muita eh a a/o contato quase que diário com os professores - cada vez que a gente os alunos participavam muito do () eles pre/eles quase que diariamente eles iam no NAPNE e tanto a gente em/entrava em contato com os professores como eles mesmo diziam as dificuldades que estava tendo em relação aos professores eh e era assim numa numa questão de relacionamento mesmo de em/que o NAPNE o professor e através de reuniões... então a gente convocava a gente convidava os professores pra reunião, nós fizemos muitos eh muitas atividade de orientação eh como trabalhar com com surdo como trabalhar com o cego como

trabalhar com o aluno com deficiência com mobilidade reduzida - então nós fizemos algumas algumas apostilas algumas algumas orientações nesse sentido baseado em pesquisa é claro- e a gente fazia essas reuniões e demonstrava e fazia através da conversa através de né... e era dessa forma que a gente vinha trabalhando ou vem trabalhando esse tempo... através de reuniões e nessas reuniões há um debate e há um debate assim às vezes muito intenso, porque eh a existem professores que não se adap/não se abrem para esse novo a gente sabe - eu tive um professor de física por exemplo que ele ele de eh num num num da “eu tô perto de me aposentar, eu num aprendo, eu num sei trabalhar esse aluno é tá difícil” - então a gente lançava outros recursos vinha outro professor eh utilizava eh do de de de monitoria... a gente utilizou de monitoria também pra ajudar esse alunos mediar também junto aos professores e muitas dessas dificuldades dessas dificuldades a gente eh sanou foi sanando e outras ainda continuam né ainda continua porque: algumas dificuldades específicas eh por exemplo nós temos uma aluna que tem uma limitação física e mental ao mesmo tempo... então essa aluna ela tem dificuldades os professores também têm... ela diz o o que ela gostaria que os professores fizessem mas fica difícil pra gente eh mudar essa atitude... as atitudes do professor como também em relação à aluna porque ela precisa também fazer o esforço dela pra superar e muitas vezes isso não acontece - então as dificuldades vêm de ambas as partes... vem a dificuldade do professor se adaptar e também da da aluna do aluno crescer de se esforçar também pra atingir e superar suas dificuldades... a gente tem de tudo a gente tem alunos de todo tipo, a gente tem alunos que graças a Deus assim se des/desenvolve e e tem outros não porque a gente vê uma dificuldade grande na família... eu tem nós temos um aluno ainda hoje na escola na casa que até hoje a mãe vai levar e vai busca:r e tal... quer dizer ele não não não teve ainda a sua... não atingiu ainda a sua autonomia né... então então esse aluno ele é um aluno do curso superior é um aluno do curso de turismo gestão de turismo... mas ele a esse aluno apesar da gente ter a legislação que nos apoia em que esses alunos ele tem uma:/um tempo maior... então essa adaptação temporal ela é mais estendida do que os outros alunos mas mesmo assim ele pode ele a gente não teve problemas graças a Deus na escola do alu/com a CREA com questão de de de registro escolar de ter ficado sete anos oito anos na sede ou no curso porque a gente tem respaldo pra isso... respaldo legal, mas eh surgem outras dificuldades - então essas dificuldades elas existem ainda hoje tanto do professor como do aluno do estudante.

ExCN2- Vamo lá... as dificuldades percebidas a a/o que eu percebia muito é que na realidade eu acredito que a gente tá falando de dificuldades em relação com deficiências... mas independente do conteúdo o que eles mais reclamavam também eh associado ao conteúdo eram as atitudes né... as barreiras atitudinais - então a gente fica muitas vezes pensando em inclusão pensando no aspecto de de aprendizagem claro né... eles estão na instituição a/o objetivo em primeiro lugar seria a aprendizagem mas eles relacionavam muito a questão da aprendizagem às atitudes - então as barreiras atitudinais eram muito mais fortes muitas vezes do que as dificuldades de aprendizagem que ele tinha – por quê? a partir do momento que um professor ah me relatou que... eu conversei com ele determinado tempo o “professor esse aluno tá com dificuldades de aprendizagem” tal... ele disse “bom eu realmente não sei trabalhar com esse tipo de aluno acho que ele não deveria estar aqui... ah no Brasil não existe essa inclusão a escola não está preparada eu me sinto mal até quando eu vou pra missa e eu tenho uma pessoa com deficiência ao meu lado imagine na minha sala”- então assim... eh outra colega disse que chegou e disse pra um aluno que ele era um prédio prestes a ruir a qualquer momento né e aí eu me lembrei dessas frases - então assim como é que a gente vai construir uma aprendizagem quando a gente tem essas barreiras atitudinais né? então qual era o grande nó que eu percebia? que a dificuldade de aprendizagem que eu recebi que eu percebia nos alunos esse impedimento né eh, essas adaptações eram mais complicadas de fazer porque a gente percebia muitas barreiras - então era difícil acompanhar - eu percebi as

dificuldades que pra mim eram dificuldades naturais de qualquer aluno qual era o problema deles? é que eles precisavam de recursos adaptados né - então a dificuldade que eles tinham pra mim eram naturais - ela seria um pouco mais implementada uma dificuldade implementada - por quê? porque eles precisavam de recursos né e muitos deles quando a gente fazia até um um/uma adaptação mínima eles conseguiam avançar no conteúdo... esse é que era o grande problema - então o acompanhamento era difi/é é/ era mais complicado por conta dessa dificuldade de aprendizagem que também era eh já era uma coisa mais mais latente porque o/tinha muita barreira atitudinal mas pra mim dificuldades normais de qualquer aluno né - o problema deles era era o material específico pra acompanhar - só pra complementar acho que o relacionamento eh os colegas se relacionavam bem com eles até a gente tinha dificuldade... trabalhamos com as turmas que tinham alunos com deficiências, mas eu percebia que a a a ajuda era mútua né - assim eles gostavam de ajudar eu não senti dificuldades com os alunos sentia mais essas barreiras com os professores né - então eu acredito que as dificuldades que eles tinham de ordem física mental - eh quando a gente ia pro NAPNE conversar trabalhar eu acredito que isso a gente conseguia sanar junto com os pais... conseguia pelo menos minimizar - então eu via muitas barreiras atitudinais nos professores e na equipe gestora mesmo... assim os coordenadores que não tinham ainda esse olhar pra pessoa com deficiência.

7- Para superar as dificuldades detectadas quais os procedimentos utilizados para superá-las? É solicitada a colaboração da família ou emprega-se orientação técnica especializada? Qual o tipo de apoio?

D- Nesse nesses casos nós temos eh somados esforços né - a gente tem chamado a família até por que a família tem um conhecimento mais fidedigno e um um maior né sobre a aquela necessidade que o aluno apresenta - então ela vai ser... vai ser de grande valia o apoio que ela vai dar trazendo essas informações e recebendo outras informações sobre a necessidade de como receber esse aluno em casa... não só o filho mas agora aluno né - então a gente tem utilizado diversas estratégias - então a gente tem desde o atendimento técnico especializado né com uma equipe multiprofissional - então a depender de qual seja o caso é atendido pelo psicólogo é atendido pela assistente social é atendido pelo pedagogo é atendido pelo pela coordenadoria do núcleo de de de apoio ao portador de com necessidade especi/aos portadores de necessidades específicas até a ação conjunta docente família equipe multiprofissional - então cada caso é tratado da forma como como melhor exige né - então a gente não tem um padrão a fórmula do bolo - então todo caso vai ser dessa forma... não... não é que as vezes não precisa... às vezes apenas um atendimento técnico especializado já resolve outras vezes a depender do grau de limitação a uma necessidade de que a família esteja presente que a família apoie porque senão a gente não vai conseguir êxito nesse processo.

CN- Conforme o regimento que regula o atendimento do NAPNE existe sim a solicitação da colaboração da família - todo tempo a gente... inclusive quando faz a entrevista de cadastramento dos alunos... a família é convidada mesmo quando os alunos são maiores de idade e e/a um contato rotineiro com essa família pra saber principalmente como é a inserção dele na casa dele né num num ambiente fora da escola como ele se relaciona se ele tem dificuldade se ele não tem dificuldade se ele é proativo na vida dele particular se essa é uma característica que ele só tem aqui na escola - então é importante saber mas são diversos os momentos onde a gente precisa recorrer à orientação técnica especializada que aí por exemplo... no caso de um aluno que frequenta um centro de apoio psicossocial nós fazemos visitas a esses lugares também... o NAPNEE tenta conhecer toda a rotina do aluno e a construção das relações dele de apoio pra fazer parte não sobressair dentro dessa rotina de atendimento desse aluno e nem ignorar essa rotina de atendimento - tentar fazer parte e

contribuir naquilo que é possível... e o apoio que o NAPNE dá é quando o aluno não é inserido num atendimento especializado e quando esse atendimento especializado existe a gente acaba encaminhando esse aluno pra esse lugar pra que ele/esse esse atendimento contribua na inserção do aluno no ambiente escolar - mas se ele já vem com um histórico de relação com ONGs ou com associações ou com médicos que o acompanham essa informação também é trazida ao NAPNE e vem a contribuir pra o atendimento... e muitas são as vezes que a gente acaba pegando orientação desses lugares onde os alunos são atendidos ou da própria família ou da instituição escolar anterior onde o aluno estava inserido pra construir o nosso atendimento aqui porque não faz o menor sentido convidar um aluno a conviver com uma realidade se ele já/nova completamente se ele já tinha uma realidade que estava funcionando num outro ambiente - aí cabe a nós avaliar se aquela realidade pode ser utilizada aqui e utilizá-la e inserir o aluno.

CC1- Pronto... é particularmente qualquer dificuldade que eu possa encontrar até com outro aluno em outro caso de evasão outra coisa semelhante passo pra pedagoga do curso procuro a pedagoga do curso e a pedagoga que às vezes até já informa se tem já houve um acompanhamento anterior ou não ou então vai procurar ahn se...digamos assim aprofundar do assunto verificar identificar a questão em si né e tem... eu sei que têm setores específicos pra isso da questão de atendimento ao apoio ao aluno sem ser o NAPNE - tem um outro também o CAE que são outras situações que acolhem não necessariamente com deficiência mas pode ter outros problemas que possam interferir na aprendizagem na es/na instituição.

CC2- Bom... especificamente nós procuramos o NAPNE para o caso dessa aluna específica o NAPNE fez um relatório circunstanciado eh acompanhou a aluna foi na casa da família conheceu a mãe conversou com a mãe eh orientou que se fosse que fosse feito um um laudo médico porque até então essa aluna não tinha declarado que tinha problemas mentais e desde então ela está sendo acompanhada né - então o NAPNE sempre dá relatórios relacionados a ela eh até limitando a quantidade de disciplina- então ela só é matriculada nas disciplinas que são orientadas pelo NAPNE né - teve um caso recente agora mas que ainda está sendo resolvido também pelo NAPNE de um aluno que tá com problema também mas que ainda não chegou aqui na coordenação de forma efetiva porque ainda está se resolvendo...mas é de um aluno... de um aluno que teve um problema neurológico e ta/tava na UTI mas ele ainda tá de licença médica - então eu tô aguardando ele retornar- mas sempre esse contato acontece através do NAPNE.

CC3- No primeiro momento o professor antes eh sugere que o professor converse diretamente com o aluno com/conte/ conhecer um pouco mais das sua problemática e e e da sua condição familiar social eh pra poder ter esse primeiro contato com a pessoa e caso for... nesse momento não for suficiente é é é pedido um auxílio a a a um setor social né da assistente social e psicológica - a gente tem a gente tem assistentes sociais e psicólogos que trabalham na instituição em assessoria do NAPNE se for um caso de um deficiente específico.

CC4- Até o momento nunca foi preciso né... nos alunos que nós trabalhamos aqui na coordenação a gente nunca precisou convocar a família tá... até porque muitos nós conseguimos bons resultados apenas com orientação conversando com o próprio aluno que já/ a maior parte adulto - nós não trabalhamos muito com adolescentes - trabalhamos já com adultos - então conversando coom com com a própria pessoa e a orientação técnica especializada que no caso é a pedagoga e a psicóloga - toda vez que a gente precisa a gente recorre pra elas pra que elas venham dar/qual tipo ela vai verificar... de repente é um aluno que tem problemas eh de ordem... até que... como é que eu vou falar? questão dos apo/do apoio... meu pai... um bolsa não... que o PRAAE faz auxílios né... às vezes tem alunos que ()

eh precisam de auxílio ou acompanhamento médico alguma coisa... esses alunos... então a gente já faz um encaminhamento especial mas já tem uma certa prioridade - a gente já procura fazer um atendimento diferenciado nesse sentido.

Pe1- Olha... nós pedimos sempre o apoio da família e a equipe multidisciplinar que atua no NAPNE... ela também atua nesse sentido de:/ da gente superar e eh ou tentar minimizar as dificuldades que esses estudantes eh enfrentam no dia a dia - a gente tem tentado e com o apoio dessa equipe do NAPNE eu como orientadora pedagógica - quando a gente sente que eh não consegue dar conta da da da/de de resolver ou de minimizar essas dificuldades a gente sempre busca o apoio do NAPNE que é uma equipe multidisciplinar... tem psicólogos assistentes sociais eh pedagogos lá e e e também técnicos em braille e tal pra dar uma ajuda a gente no sentido de superar isso aí.

Pe2- Não... eu num sei responder precisamente - mas eu penso que existe sim um apoio porque quando tem essa equipe multidisciplinar como a instituição possui psicólogo assistente social pedagogo e essa equipe que fica lá no NAPNE... que hoje já existe uma equipe maior que já existe professores eh que são tradutores de libras né interpretes e já dá esse apoio.

Pe3- O NAPNEE faz toda a ponte entre a família e a escola - a ação... que é comum e que foi compartilhada são as reuniões realizadas na coordenadoria para minimizar alguma dificuldade relatada pelo estudante ou a própria família no processo ensino- aprendizagem do mesmo.

Pe4- De um modo geral esta coordenadoria tem feito muito pouco além das medidas anteriormente apresentadas - com relação à solicitação de apoio da família ou da equipe técnica especializada afirmo que não temos competência para identificar características no aluno que possamos concluir sobre alguns tipos de deficiência - é necessário que a deficiência seja evidente para que possamos identificá-la e nestes casos o apoio tem sido dado pelos profissionais do NAPNE.

ExCN1- (A entrevistada disse que respondeu essa pergunta também com a resposta anterior).

ExCN2- Bom, quais os procedimentos utilizados para superar? a a gente lá na instituição o único caminho que a gente via era tentar conversar com os alunos e com os professores... a gente não tinha outro caminho - e junto com a equipe gestora conseguir materiais equi/equipamentos específicos para melhorar a aprendizagem dele - em relação as dificuldades é o que a gente faziam na época né eh solicitava a colaboração da família né alguns pais eh que tinham mais eh interação com os filhos que eram aqueles pais mais presentes a gente conseguia que os alunos que os filhos também avançassem na escola né... mas sempre a gente procurava os pais né por diversas razões né ... porque não tem como a gente fazer um trabalho na escola na instituição e achar que o NAPNE seria um reforço né um um lo/um local onde ele fizesse uma banca - então não tem como - então o pai tinha que ter eh essa essa relação- a gente sempre procurava os pais alguns iam lá com mais frequência outros não né e aí a gente tentava o quê? muitas vezes orientar pra que eles procurassem as vezes o apoio fora né - tinha alunos que tinham dificuldade que lá a gente não tinha condições de superar essas dificuldades - então... assim... muitas vezes precisava de um fono ((fonoaudiólogo))... eu tinha alunos surdos na época que eles não sabiam libras... eles sabiam gestos né... eles sabiam mímicas gestos eles escreviam menos libras e aí eu dizia aos pais “bom, ele tem que aprender libras, porque eu não posso contratar um intérprete”... como tinha na instituição tava lá o intérprete na sala mas o aluno não sabia libras - então não tinha como né ter esse feedback se não tivesse esse apoio dos pais - e o tipo de apoio que a gente tinha era esse - era um apoio no sentido de indicar os pais né aa família que levasse os filhos... porque a gente não conseguia dar conta na escola...pra apoio especializados né porque na

escola realmente a gente não tinha né... tinha psicóloga assim mas não dava conta de/dessas especificidades que a gente tinha muitas vezes né.

8. No ensino técnico profissionalizante, qual o prognóstico de aprendizagem do aluno com deficiência?

D- Esse é um levantamento que a gente ainda não tem efetivado no Campus - estamos caminhando para isso né... é como eu eu falava há pouco... muitos se a gente for fazer um levantamento hoje a gente vai ter um elevado índice de aprovação - então a gente vai ter... vai ter um bom êxito desse aluno mas aí a gente vai ter algumas dúvidas por exemplo... e aí qual foi o nível de empregabilidade dele? efetivamente qual foi a formação que ele saiu daqui? porque como eu havia falado muitos deles foram aprovados por pena... vamos dizer assim... o professor via que tinha dificuldade e tal... “mas ele tem essa dificuldade ele tem essa necessidade vamos aprovar” e aí aprovava né - tivemos muito dessa situação - então se nós formos fazer um prognóstico e levantar esse esse esse índice a gente vai ver um elevado índice de aprovação sim mas que efetivamente não coaduna com a realidade de... por exemplo de empregabilidade e acesso ao mundo do trabalho... porque as vezes ele passou um tempo foi aprovado e não tinha o devido conhecimento para ser aprovado.

CN- Como o instituto tem a particularidade de oferecer ensino profissionalizante e nos casos dos alunos no ensino integrado misturando o ensino médio ao ensino profissionalizante eh a gente não funciona como uma escola comum - os alunos costumam vim pra cá com um sonho... tanto os alunos ditos normais como os alunos deficientes... o sonho de obter formação profissionalizante ainda num ambiente escolar um sonho de aos 18 anos 19 anos já ter uma profissão... esse é um sonho comum a todos - alguns alunos deficientes acabam se identificando com o curso que escolhem no processo seletivo e concluindo esse curso e se identificando com área com os professores e com os conteúdos e seguem mesmo que tenham alguma dificuldades pontuais no percurso - mas eles seguem porque se apaixonaram pela área da mesma forma que a gente tem a experiência de alunos que escolhem um curso mas que não se identificam no decorrer do curso... sentem dificuldades na absorção do conteúdo sentem dificuldade de se encaixar naquela área e acabam abandonando – então... ainda há evasão significativa dos alunos deficientes... existe sim... está atrelada talvez a um acompanhamento das disciplinas talvez mais rotineiramente... o que a gente percebe é na/não identificação do aluno e isso acaba a é gerando uma expectativa dele de/ já é difícil todo processo né são muitas disciplinas conteúdos muito específicos dificuldades vinculadas à deficiência deles e aí ainda eles não gostarem daquela área eles acabam desistindo mesmo - mas os que gostam se identificam e querem se formar e aí a gente tem um número bacana disso de pessoas que conseguiram.

CC1- Ahn... seria eh não tratar de forma diferenciada do outro ele poder também ter a capacitação igual aos outros alunos - mas como eu falei anteriormente às vezes pode haver a restrição desse aluno pelo risco em virtude daqui ser uma instituição profissionalizante e os cursos industriais... que a gente sabe que tem o risco... e aí pode ter uma restrição à alguma deficiência apresentada pelo aluno.

CC2- No caso dessa aluna com deficiência mental... eu vou ser bem sincera... eu não vejo um um que houve aprendizagem suficientemente eh adequada para que ela se tornasse uma técnica em edificações - sendo bem sincera não foi o caso mas pode ser que outros consigam porque acho que depende muito das limitações - agora para limitação mental eu acho muito complicado porque lida com mui/muito cálculo e com responsabilidade técnica em obra - então a responsabilidade técnica exige segurança e exige ah e exige a responsabilização

mediante vidas né - então você não pode entregar uma situação de segurança na mão de uma pessoa que tem eh limitações no caso limitações mentais - então eu acho que... não vejo mui/muito... não é preconceito...falando eu tô falando de uma situação real né fática, entendeu? então para que evite transtornos né posteriores - agora num outro tipo de de limitação né... física... eu não vejo tanto problema certo?

CC3- A gente tem professores que trabalham com ensino técnico mais profissionalizante né como da/dos cursos técnicos mas a gente desconhece de alunos eh com deficiência nesse nível - normalmente tem tido experiência no nível superior que é no curso de licenciatura em matemática.

CC4- Bem... olha eu diria que né muito/depende também do interesse do próprio aluno - assim independente... porque independente dele ter deficiência ou não ter... a gente observa também muito do interesse do aluno dele buscar dele querer crescer dele ter justamente essa vontade de crescer e não ficar... porque também “tenho uma deficiência e não tenho condições de ir atrás dessas coisas” - então o que a gente pode dar o o suporte dentro daquilo que é possível né - e lógico não é com a questão de bom senso também... a gente procura - agora: com relação... têm áreas que realmente a gente fica preocupado com questão de viabilidade - por exemplo... vou te dar um exemplo prático pra área... aí o aluno tem que ter a criatividade e o professor também tem que ter o bom senso de tentar realocar ele pra uma área mais apropriada - vamos pegar o curso técnico em guia de turismo um técnico em guia... para uma/um aluno que é cadeirante por mais que seja é complicado... por exemplo acesso à ônibus - quem vai trabalhar um guia de turismo que vai trabalhar direto com ônibus que a todo momento tem que subir tem que descer tem que andar entre as poltronas do ônibus que são poltronas estreitas né pra pra poder passar justamente uma cadeira até o final depende do ônibus também - então nós sabemos que têm algumas limitações - no entanto esse profissional não impede que ele possa ir por exemplo à uma outra área do guia que é trabalhar onde? dentro da agência de viagem- então nesse sentido eh dependendo da da deficiência que ele venha a ter pode sim limitá-lo em algumas áreas mas não quer dizer que ele não venha a trabalhar em outras áreas entendeu? Eh mais ou menos o () do guia porque o correto seria o que? que todo ônibus tivesse as condições favoráveis pra que esse aluno para que esse... para que essa pessoa não é? que tenha seja portadora de uma necessidade especial seja portadora de deficiência perdão tivesse amplo acesso ao ônibus às instalações pudesse circular livremente - só que infelizmente não é uma realidade que a gente observa no nosso país e nos ônibus de turismo de um modo geral é algo que ao despertar da consciência começou... mas nós estamos nesse caminho.

Pe1- Olha... eu acho queee é favorável apesar das dificuldades que a gente enfrenta... tem sido eh expressivo porque nós tivemos uma estudante com uma deficiência auditiva e que saiu com o o diploma de técnico em ali/ de técnico em alimentos e ela teve um desempenho bom - todas as adaptações necessárias pe/didático-pedagógicas foram feitas e ela saiu com êxito-então acho queee... que é possível sim na educação profissional se ter um atendimento - agora se focarmos realmente nessa política e investirmos nisso melhoraria MUITO - hoje temos poucos alunos com deficiências porque o acesso não é mais ASSEGURADO né pelas cotas - então/mas esses que estão aqui eles estão realmente... os que estiveram aqui saíram com êxito... teve ninguém que desistiu pela deficiência né tipo se é ou de aprendizagem ou física - não tem desistência por ...

Pe2- Eh... bem... no curso mesmo específico que eu eh prestei assistência não houve muitos casos não de de alunos com deficiência - então assim... que eu posso dizer é que não houve

esse acompanhamento - então não posso assim responder () diante dos outros né da instituição.

Pe3- Acredito que isso depende do nível de deficiência que o estudante apresentar.

Pe4- Não temos indícios suficientes para responder a esta pergunta - porém no caso de um aluno que seja deficiente visual cem por cento deficiente creio que a aprendizagem será bastante comprometida e o aluno terá grandes limitações para trabalhar na área sobretudo em atividade que envolva serviços diretos de manutenção instalação e projeto.

ExCN1- Eh... os alunos quase... eu tenho... não tenho isso em estatística mas têm uns quadros lá... têm uns gráficos têm as/eh no arquivo - a gente de vez em quando... quando eu estava lá né eu verificava observava... então... dos alunos que passaram que eu tenho conhecimento eh a gente percebe que os alunos que saíram da escola com êxito realmente aprenderam e a prova disso é pela inserção no mercado de trabalho na área - não é questão de/a o aluno daqui saiu e foi embalar eh como é o nome? pacote lá no supermercado... não não foi nesse nesse sentido... os alunos do IFS não eh o que eu tenho conhecimento... nós temos/tivemos assim alunos surdos que foram trabalhar em banco outros alunos que estão prosseguindo seu curso na universidade como no caso do menino que é surdo está na universidade se deve... não sei se você fez a pesquisa com ele mas pra não dizer o nome... mas ele está ele surdo e está continuando e ele fez o seu estágio... o estágio dele ele fez no Banese daqui - então uma pessoa que faz um estágio que desenvolve tudo ele é ele é capaz - então ele teve êxito - o Edvaldo... como eu tô dizendo... também - esse esse que você citou aí que é deficiente físico né... ele também o Ed o Ed... como é? o Claudiney... quer dizer... esses meninos e outros - eu tenho um um... eu tenho um... eu tenho alunos que: que estão inclusive eh tão no mercado de trabalho que eu conheço a vida deles assim né eles tão normal normal - tem um que é de segurança de trabalho ele até ficou com medo na época... será que lá a Vale do Rio Doce que ele ia fazer que ele ia fazer o teste será que eles vão descobrir que eu tenho não sei o quê vai descobrir por que você eh o laudo que lhe apresenta... então você tem uma limitação... mas isso não vai lhe impedir de você trabalhar - então eu acho... na minha opinião... que pelas constatações que eu vejo não teve problema nenhum - os alunos que saem consegue sobreviver/conseguem sobreviver no mercado de trabalho... inclusive eu quero dizer... também que o ministério público uma uma certa vez que eu fui chamada eles fizeram um levantamento e precisou inclusive que o IFS como outras/em outras instituições de realizar uma de/deles fazer da gente dar umas informações pra que eles fizessem uma cartilha uma cartilha informativa para todo estado de Sergipe e principalmente para Aracaju porque tem muitos eh alunos com deficiência que não chegam ao merca/ não eh no mercado de trabalho porque justamente não têm a capacitação que não sabe onde eh vão buscar a informa/ a a capacitação... então eles vão pra eles vão muito pra o Senai pra o Senac porque oferece muitos cursos... assim... mas não chegavam a/ao IFS - então nós eh tem há uns dois anos atrás exatamente dois anos atrás nós mandamos... eu até pedi lá na na DEM lá no PROEN na PROEN pra mandar oficialmente né oficialmente uma uma relação de cursos para eles procurarem quais campis o que é que oferecia pra que o ministério público colocasse essa cartilha em movimento né informação aí no estado pra que eles procurassem - então eh a gente aqui tem desde o curso básico até o curso superior e esses alunos que têm o ensino profissional eles eles eles saem daqui quando conseguem - eu sei que tem alguns que abandonaram né - isso a gente não pode conter e né mas tudo que a gente pode fazer pra que eles sejam um profissional como outro qualquer e não dizer assim “ah esse tem uma limitação então não vamos dar tudo não”... o conteúdo que tem... a gente sempre exige isso dos nossos professores e eles não podem porque o aluno é deficiente vamos dar o conteúdo ui... o conteúdo pela metade ou vamos dar uma uma limitação... não... eles têm condições de fazer

eh de acompanhar todo currículo nosso sem problema... é claro com as adaptações necessárias.

ExCN2- Relativo... depende do tipo de deficiência né - eu acredito sim que todos têm possibilidades capacidades eh pra aprender dependendo da deficiência eh só queeee a gente não pode limitar a gente não pode dizer que ele é um prédio que vai/ prestes a ruir... só que dentro da limitação de cada um - se a gente não vem com estratégias diferenciadas eles também não vão avançar - então eu vejo como prognóstico o prognóstico ligado ao quê ao tipo de apoio que a instituição oferece - então o prognóstico é que todos têm possibilidades todos têm capacidade todos têm habilidades desde que a instituição não entre com a política de modelo de tamanho único achando que um/uma impressora braille que uma rampa vai resolver a situação de todos né - então cada um tem um caso específico né - eh então a gente não tem com dizer que... e eu questiono muito a política eh de inclusão porque é uma política tamanho único de barateamento de falseamento de informações achando que a inclusão é só colocar na escola regular... então a gente tem uma gama de de de atividades e estratégias que a gente teve de utilizar dependendo do tipo de deficiência pra que esse aluno avance né - mas resumindo tudo eu acho que o prognóstico é isso... que todos têm capacidade desde que a instituição ofereça o apoio necessário pra ele - a depender de cada tipo de deficiência uns com mais limitações outros com menos mas assim... eu percebi na época que eu eh fui gestora que... mesmo que minimamente algum conteúdo independente da deficiência eles conseguem eh um ensino técnico profissionalizante - como alguns não vão conseguir eh ter a terminalidade específica como a gente queria eh com cursos técnicos de três anos mas podem ter aquele curso técnico... não sei se ainda existe... que a gente fez na época que era aquele curso rápido sessenta horas cem horas né... num sei se tem essa modalidade de/ mas na época a gente tinha - então nesse sentido eu acredito que o prognóstico a gente via... porque a gente via a possibilidade de aprendizagem mesmo que não fosse no técnico profissionalizante naquele/naquela lógica de passar três anos - mas em cursos básicos, a gente via que tinha aprendizagem sim, com certeza que tinha.

9. Como esse aluno é avaliado?

D- Veja... a avaliação... ela é um instrumento próprio do planejamento docente- nós não temos regras pré-estabelecidas para confecção diferente de mode/de modelos diferentes de avaliação para portadores de necessidades específicas - é óbvio o professor precisa ter essa sensibilidade por isso nós temos reiteradamente colocado o NAPNEE à disposição e todas as jornadas pedagógicas e o NAPNE presente... falando sobre as ações desenvolvidas sobre como pode apoiar se colocando à disposição do professor e isso tem acontecido graças a Deus - eu tenho conversado com coordenadores e tem acontecido... professores têm procurado mais o NAPNE até pra entender como seria a melhor forma de trabalhar com aquele aluno com uma determinada porta com uma determinada eh dificuldade... enfim limitação apresentada - então nós não temos uma avaliação específica institucionalmente falando para o portador de com necessidade específica - é algo próprio do professor e que tem o NAPNE à disposição pra fazer adaptação pedagógica metodológica necessária pra que tenhamos uma avaliação que não seja aquela avaliação de pena pra apenas cumprir uma tabela... mas também que não seja uma avaliação irreal para além das condições daquele aluno.

CN - Conforme o ROD que é a regulamentação didática do Instituto a avaliação dos alunos todos eh ela tem o objetivo de ser processual e que acaba sendo um decisão do docente que ministra a disciplina - então existem docentes que fazem provas objetivas somente... existem docentes que fazem provas subjetivas... existem docentes que fazem uma uma avaliação aberta diversificada e isso fica muito à critério do docente - com os alunos atendidos pelo

NAPNE o que se é observado é como esse aluno funciona que tipo de avaliação ele se sente bem pra fazer... se for um aluno que tem dificuldade de comunicação por exemplo por ter... por ser surdo por usar a libras como forma de comunicação né como linguagem a gente acaba conduzindo pra uma adaptação curricular da avaliação que contemple esse aluno - mas a gente não faz adaptação curricular antes de perceber essa necessidade partindo da ideia de que é o limite do outro tem que ser indicado pelo outro- então a gente não pode antever uma dificuldade que o aluno possa vir a ter e... e já fazer uma adaptação curricular sem saber por exemplo se esse aluno já tinha o hábito de fazer provas discursivas na escola anterior ou se ele tinha um hábito de fazer arguições ou ou textos ou provas objetivas - vem muito de o que é que aquele aluno traz quais são as possibilidades todas que ele já vivenciou que ele quer vivenciar que ele ainda não vivenciou mas talvez seja a melhor forma- é muito particular esse processo de de adaptação da avaliação.

CC1- No caso específico de segurança no trabalho ahh só tivemos um aluno com deficiência locomotora e essa deficiência em nenhum momento interferiu ou necessitou de tipo de avaliação diferenciada... tanto até nas disciplinas práticas em si não tinha nenhum diferenciamento ou ...diferenciamento não não tinha não havia dife/diferenciação.

CC2 – Então... o NAPNE repassa a a a identificação da disciplina eh que o aluno que no caso essa aluna né pode ministrar... a gente repassa pro professor conversa com ele e cada professor e ele desenvolve um método de avaliativo específico.

CC3- Dependendo do seu do seu tipo de de deficiência dele a gente tenta ser... ava/eh ele ser... avaliá-lo da mesma forma de que o resto da turma - caso seja necessário eh por exemplo no ca/no/ nos/ no aluno cego a gente tenta fazer a gente faz a gente marca um horário separado pra uma avaliação verbal - então cada professor tem liberdade pra a a atribuir uma avaliação né direcionar a avaliação particular né pro aluno com deficiência.

CC4- Normal - ele segue as mesmas/os mesmos requisitos né - claro que vai depender da:... ele segue o regulamento que qualquer outro aluno venha a seguir dentro da Instituição - então ele tem que fazer as avaliações normais as avaliações pertinentes tem que fazer a B1 fazer a B2 recuperação prova final o que for ele tem/ ele segue as avaliações normais - só que existem casos e casos então a aí depende... como eu volto a falar...do que ficou definido- às vezes tem uma situação muito específica uma situação muito peculiar d um determinado aluno aí compete o que/ ao a essa comissão de () de professores que estão avaliando o aluno naquele semestre e aí a gente tem uma decisão - mas cada caso é analisado individualmente de um modo geral ele tá ele está regido pela mesma legislação.

Pe1- Olha... os docentes de maneira geral eles flexibilizam o processo... por exemplo, se uma prova é é programada pra uma hora é concedido à esse aluno tempo maior pra que ele realize eh resolva a eh essa/os questionamentos que são feitos na avaliação- então o aluno quando ele é avaliado eh os professores levam em consideração eh qualquer tipo de limitação ou de dificuldade que ele tenha no processo - avaliação ela é igual - agora o que eu percebo é que há uma flexibilização na pro/na forma de aplicação desses instrumentos pra eles.

Pe2- Bem... eu sei que eh no caso nosso da/ de edificações... que eu saiba durante esse tempo que eu passei lá... só só dois casos que surgiram que foi uma aluna que tem um pouco de retardo eh e tem um um tumor no cérebro... no caso do aluno ele tá acompanhando ele é muito esforçado é inteligente foi uma situação assim atípica né foi uma/ de... uma coisa agora no decorrer da vida dele que ele não nasceu com isso... aí então... aí no caso da aluna que é o retardo a eh ela é acompanhada... mas assim ele já fica diretamente na sala de aula... é só uma questão assim de atestados de provas de rever segunda chamada essas coisas pra ele fazer as

provas em datas diferenciadas dos outros... mas a aluna não... ela geralmente vai se dirige ao NAPNE e é feita a avaliação - muitas avaliações dela são feitas no NAPNE pra ter um acompanhamento maior.

Pe3- O método de avaliação é definido pelo professor de cada disciplina no seu plano de ensino.

Pe4- Em uma dada disciplina o aluno ao qual nos referimos apresenta um péssimo rendimento... já foi reprovado em pelo menos quatro vezes mas considero que o problema está relacionado com a falta de base do aluno.

ExCN1- Bom... utilizando-se dos mesmos muitos dos/de/ alguns eh instru/dos instrumentos que são avaliados para os outros alunos o que muda eh como ele vai por exemplo utiliza-se de de de de trabalhos dos mesmos jeitos que os trabalhos de grupos... alunos são inseridos os demais eles também são inseridos do mesmo jeito eh teste a a forma é que vai mudar um pouco as as perguntas as questões são as mesmas... o que vai mudar é a metodologia... por exemplo... os alunos os alunos eh cegos eles têm muito/eles os professores utilizam muito o oral né eh mas assim... é um oral que o professor muitas vezes faz na sala no no após os alunos saírem o professor fica mais um pouquinho a depender do conteúdo e outros são avaliados do mesmo jeito visita técnica vão pra visita técnica do mesmo jeito - agora pra isso o NAPNE ele dá o apoio... por exemplo os alunos que vão pra visita técnica eles serão avaliados todos eles - então que é que o aluno cego vai fazer lá? os professores () eh há dois anos atrás um aluno ia pra uma visita técnica com os demais alunos colegas - então a professora um professor ele veio pra mim e “como é que ele pode ir e e e e e quem é que vai? eu não vou acompanhar esse aluno... os alunos também não que cada um tem o seu seu/a sua tarefa” – “não se preocupe professora nós vamos providenciar alguém para ir com esse aluno” e a escola financiou a ida de um profissional nosso que até foi um professor foi um técnico administrativo foi com ele... ele era masculino - então o aluno foi também com esse aluno o o o técnico administrativo e participou igualmente com os demais alunos... ele só precisava de alguém pra apoiá-lo - então a avaliação... ele é avaliado do mesmo jeito assim utilizando-se de instrumentos iguais só que a metodologia com ele é abordagem é que vai ser difere eh diferente mas utiliza-se testes provas eh trabalhos em grupo trabalhos por exemplo... o cego ele utiliza muito o computador... os trabalhos dele/ ele leva o computador pra sala e ele faz... leva o gravador leva isso leva aquilo... então ele eh a/ num tem problema de avaliação- agora pra isso a gente né ...o NAPNE... eu tô falando do NAPNE porque é o órgão na na/no no núcleo no no campus que que trabalha isso todo mundo vai pro NAPNE né. - então é o NAPNE que providencia essa/ essas questões de de... o aluno ah o gravador precisa carga num sei o que vai e tal- então o NAPNE vai providenciar e também essa orientação com os professores, com os professores.

ExCN2- Olhe... cada professor claro que tem metodologia diferente de avaliação - a orientação era que/a gente orientava pra que os professores percebessem as especificidade – exemplo... o aluno surdo a gente tinha um intérprete mas muitas vezes ele tinha dificuldade da escrita... quando fazia avaliação escrita o professor desconsiderava porque o aluno não sabia escrever o português correto e ele não conseguia entender que libras é primeira língua e o português é é língua dois - mas a gente tem ciência que o surdo tem que saber o português tem que escrever também corretamente - o professor também tinha esse mesma essa mesma lógica - então a gente orientava o quê? que muitas vezes ele fizesse uma avaliação oral com o surdo né e que ele considerasse a escrita dele tentava explicar as características - então a lógica era explicar as características daquele tipo de deficiência pro professor pra que ele adaptasse as avaliações de acordo com as especificidades de cada um - isso era feito em alguns casos sim

em outros ele pegava o aluno jogava no NAPNE pra fazer avaliação com a gente porque disse que não ia se responsabilizar né... e na maioria dos casos... eu acredito que mais de oitenta por cento eles simplesmente faziam avaliação o aluno não tirava uma nota boa e ele dava nota nove dez pro aluno que eu vi vários casos e não mudava avaliação e pronto... “eu vou dar a nota porque eu tenho pena e e e é melhor do que eu ter problema mais na frente, alguém reclamar porque eu eu o aluno não tem culpa de tá aqui”... e ele dava nota aleatoriamente... era isso que acontecia.

10. Como avalia os resultados gerais da implantação das políticas voltadas ao acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição?

D- Das políticas e aí você fala das políticas como como um todo e não da política apenas do IFS? eh eh eu acho algo muito incipiente ainda - eu acho que essas políticas vieram apenas para responder no papel um anseio social porque na prática ainda uma série de coisas precisam ser efetivadas desde a quebra do preconceito porque as ações serão tão tão mais efetivas quanto menos preconceito tivermos... então desde ações conceituais pra mudanças atitudinais no que lhe com/no que diz respeito ao ao... quebra do preconceito até efetivamente à garantia do acesso permanência e êxito porque eh está se garantindo o acesso em alguns casos em outros sequer se garante né - entra porque entrou pela porta normal mas não teve a garantia de vagas específicas em edital ou coisas desse tipo- entrou pela própria pela porta normal e aí depois não tem o atendimento devido né- nós não temos condições de ter uma equipe necessária não tem uma equipe mínima definida não somos providos - às ve/e aquela situação de que a política exige e determina que você tenha mas não lhe dá meios né... você tem que ter/ se vire... mas eh isso precisa ser mudado... se a política foi criada os meios precisam vir juntos – olhe... foi criado a política... todas as instituições deverão ter um NAPNE- o NAPNE deverá ter uma constituição mínima e essa constituição mínima será garantida através de concurso público pra tais e tais e tais cargos... isso não não não existe - aí então a gente faz remanejamento dentro dos servidores que a gente tem dentro da instituição pra tentar garantir o mínimo de tratamento mínimo de respeito mesmo às pessoas com portadoras de qualquer tipo de de de de necessidades específicas.

CN- O Instituto... o IFS no Campus Aracaju não foge muito da realidade das outras instituições públicas e particulares - esse processo de inserção dos alunos deficientes nas escolas regulares e sem aquele aparato todo de escola de nível de eh, de conduta especial eh, vem engatinhando né ele ele vem se/endo construído - então não é algo que já tá bem formado mas eu avalio que o Instituto se abre à essa possibilidade de inserção do aluno e e dá espaço pra que os profissionais da área possam conduzir os trabalhos a partir do momento que oferece espaço material servidores - então eu avalio que o processo de de integração da da/ na verdade da implantação de políticas inclusivas na instituição ele é bem recebido, agora ainda fal/ há muito a ser feito porque é um processo que todos nós no país estamos trabalhando... de trazer essa essas informações todas que não eram conhecidas pela comunidade em geral desmistificar vários preconceitos desmistificar vários limites que foram impostos à esses alunos sabe que... por questões até culturais desconstruir tudo isso onde paralelamente a gente tem que entrar com uma atuação de cunho pedagógico forte a a/ ainda tem que capacitar esses docentes pra receber esses alunos da melhor forma possível e resolver todas as questões que acontecem no decorrer do período letivo... eh eh caminhar caminhar rumo à uma política bem implantada a passos largos mesmo que hoje a gente tenha dado passos curtos.

CC1- Bem... eu sei que a instituição recebe esses alunos mas eu não posso eh avaliar se eu desconheço quais são as políticas.

CC2- Eu avalio eh assim de forma promissora - eu acho que é um que é uma implan/ é uma polí/ uma postura política que deve ser adotada de forma mais aberta - eu acho que é pouco divulgado tanto com os docentes quanto com os próprios alunos - eu acho que essa política é ótima é interessantíssima é inclusiva humana porém ela é pouco divulgada tanto é que eu só fiquei sabendo realmente a função do:/ dentro da instituição agora na jornada pedagógica entendeu? então se eu soubesse antes já tinha resolvido uma série de outros problemas inclusive - então eu acho que ela deve ser divulgada inclusive na mídia... com mídia impressa com rede social com programas com projetos voltados pra trabalhos com os docentes mesmos... acho que os docentes deviam desenvolver campanhas...os alu/ acho que deveria ter temas que deveriam ser trabalhados nesse sentido mas tem que haver essa divulgação constante né - e o que foi/ vou lhe dizer um exemplo disso... depois da jornada quando eu fiz o acolhimento das primeiras turmas nos subseqüentes que entrara já citei o NAPNE e já divulguei com eles todo trabalho que o NAPNE coloca e levei eles no NAPNE-, então isso já foi uma postura minha em relação à esses alunos que estão ingressando entendeu? coisa que eu não estava fazendo antes e passei a fazer entendeu? mas eu faço a minha parte- então acho acho que a instituição deve ter um olhar mais específico à esse problema porque é um problema que não é um problema que envolve um percentual considerável da população docente e discente aqui ...não é... mas é um problema que tem que ser considerado por exatamente por conta da lei de de inclusão né que nós temos hoje né vigentes né no Brasil as leis brasileiras.

CC3- Eh eh uhn eu eu considero que... bom pelo/pela iniciativa de de começar a tratar eh com mais com a com importância esse ponto por mais que ainda eh inicial tem que tem que dar continuidade exatamente pela/porque é uma questão de formação que a gente tem uma deficiência ...maior do professor pra lidar com essa com essa questão- então eu acho que a de de dar continuidade ao processo dessas políticas pra/para que no futuro com a formação melhor do professor pod/ e e a estrutura mais adequada das Instituições possamos lidar melhor co:m o aluno com deficiência.

CC4- Eu acredito que nós ainda temos muito muito a crescer - eu acho que é fundamental eh o apoio de mais profissionais especializados na área né principalmente psicólogos assistente sociais - eu acho que né... e até os próprio médicos porque às vezes nós professores nos sentimos perdidos dado volume de pessoas que nós estamos recebendo com problemas psicológicos de de toda natureza - então nós temos até uma preocupação com a própria eh segurança mesmo dos dos próprios colegas dos alunos não é? enquanto em sala de aula dos próprios colegas e até do próprio docente - então nós temos uma preocupação com essa questão- e em relação a implantação das políticas nós ainda temos muito pra avançar mas pra isso eu preciso ter o quê? eu preciso ter profissionais mais profissionais dentro da instituição trabalhando nessas áreas - eu acho né... ao meu ver ...não é/ainda nós temos ainda muito a crescer.

Pe1- Eu acho que os resultados são expressivos mas nós estamos ainda iniciando - SEMPRE sentir que está sempre iniciando e que precisa melhorar em vários aspectos tanto na capa/ na capacitação dos servidores na sensibilização dos educadores e na melhoria da da da/ das questões arquitetônicas - também eu acho que a gente precisa melhorar MUITO a ambiência educacional tanto pedagógica quanto física de infraestrutura pra que a gente tenha realmente resultados eh muito mais expressivos do que temos até hoje- acho que a gente precisa caminhar no sentido de melhorar bastante ainda... precisa acrescentar muita coisa ainda tanto na parte de infraestrutura física quanto na de capacitação e sensibilização dos educadores no sentido das políticas de inclusão de efetivação dessas políticas dentro do instituto.

Pe2- Bem...eh tá perguntando aqui os resultados né gerais? na verdade houve uma época em que existia uma política maior... assim... porque dava acesso realmente à esse público- hoje já não existe eh essa política nos próprios editais assim... reservando vagas para os deficientes- então assim... agora quando ingressa de forma geral ingressa algum aluno que se autodeclara deficiente aí é que há esse acompanhamento.

Pe3- Não conheço nenhuma política que tenha sido implantada e implementada relacionada a esse processo de acesso e permanência desse estudante na instituição.

Pe4- Tenho muito pouca informação para tecer qualquer comentário sobre este questionamento mas vejo que o assunto ainda é muito incipiente a nível institucional.

ExCN1- Eh... ele não está ainda... você sabe que a gente não vai encontrar cem por cento mas eu vejo assim com bons olhos que o resultado geral nessa implantação eh que é positivo - eu não vou dizer... se você dissesse assim... Vera... você dê um valor de zero a dez eu não daria dez nem nove mas eu daria eu daria que: nessa avaliação eu daria uns sete - porque eu daria uns sete? porque o aluno normalmente ele permanece na instituição dificilmente um aluno eueu vou/ volto até a dizer... no início da implantação sim..., você pode verificar que lá nos lá nos arquivos você/ vocês vão ver que muitos alunos no início por conta desta fragilidade da escola na época havia muita evasão mas hoje o/ a uma uma retenção mas assim em temos só de de tempo eh adaptação temporal que você tem mais tempo... o aluno que era um curso de quatro anos o aluno passa seis passa sete mas isso outro aluno também ele ele pode até passar isso... não é isso mas o nosso aluno ele hoje você pode verificar que ele não tem a a gente não tem dados eh alarmantes de: evasão escolar destes nossos alunos.

ExCN2- Bom... eu eh olhando da época em que eu tava eu avalio que os resultados da da implantação eles foram bom pra o que a gente tinha objetivo na época - qual era o objetivo? tornar o IFS uma instituição que tivesse um olhar inclusivo e a gente só conseguiu isso com a reserva - então assim... muitos questionaram muitos vieram lá falar comigo que isso não ia dar certo- então assim... naquele momento a implantação da da política que no momento foi o quê? a implantação de um núcleo a implantação de reserva de vagas e... pra mim... isso está dentro do contexto de políticas eh ações afirmativas nesse sentido eh foi positiva porque a instituição acho que ela... só hoje... está com um olhar diferenciado porque teve reserva à esses alunos entrarem porque senão eles eram invisíveis né... pra instituição seriam invisíveis - então a gente considera que nesse sentido a política ela ela foi uma ação afirmativa que teve impacto na instituição e que eu acho que hoje em dia a gente consegue perceber... provavelmente através dos documentos que são implementados... eh um olhar diferente pra que existem pessoas categorias e que elas precisam estar nos ambiente e serem atendidas.

11. Considera satisfatória a forma como a instituição conduz o processo de inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho?

D- Não.. veja... é isso eu resumiria como algo chamado de política do egresso e não só pro aluno portador de de necessidades específicas... acho que pro aluno de uma forma geral aqueles ditos normais também né porque eh eh a escola tem feito muito o seu papel do ponto de vista de formação curricular tá mas buscar fazer o diagnóstico da efetividade desse profissional formado no que concerne a sua inserção no mercado de trabalho é algo que ainda é uma dívida muito grande da nossa instituição e creio eu de várias outras instituições públicas do nosso país - então a gente tem feito o papel de buscar garantir uma adequa/um um/ uma educação pública de qualidade... enfim isso realmente fazemos - estão aí os exames nacionais que não nos deixam mentir as avaliações de curso o Enem em que pelo terceiro ano seguido somos a instituição pública federal de melhor colocada e que mais aprova no Enem

embora não tenhamos esse foco - então isso tem mostrado que o trabalho desenvolvido é um trabalho sério que a educação é educação gratuita e de qualidade - mas não temos ainda instrumentos que mensurem a efetividade dessa formação né porque as vezes o problema pode não está especificamente na formação mas sim no/ em que foi formado - então as vezes aquele a a/aquela forma como o curso hoje está seu projeto pedagógico está engendrado pode não ser aquela que o mercado de trabalho precise - então o profissional... ele é formado mas ele não é... vamos dizer assim... cooptado pelo mercado de trabalho porque a formação dele não atende à necessidade do empregador - então é preciso ter essa conversa mais próxima - já tá se encaminhando né pra/se delineando pra que seja feito os ajustes necessários nos PPCs dos cursos - enfim pra que a gente possa garantir essa efetividade... então a inserção no mercado de trabalho é algo que a gente precisa agir e temos buscado/já estamos criando o nosso portal do egresso estamos caminhando também pra isso... não estamos inertes né mas é que a gente tem que buscar garantir com com maior organização que através de uma criação de política do egresso tanto do egresso dito normalquanto do egresso que tenha qualquer necessidade específica.

CN- Eu avalio que a a instituição peca ao não não abrir espaço pras cotas pra alunos deficientes como é feito em várias outras instituições do país inclusive em universidades já que é facultativo... então haveria sim a possibilidade de escolha por essa cota... por essa cota... porque hoje há vagas ociosas o mercado de trabalho principalmente na área técnica porque os/as pessoas com deficiências não têm formação necessária pra suprir a necessidade do mercado de trabalho- então eu imagino que um Instituto Federal de ensino profissional de ensino técnico profissionalizante deveria abranger a essa/esse mercado abranger esses/ essas pessoas que têm essa característica particular que é a deficiência e que têm vagas já direcionadas pra ele - eu acho que a a/ o instituto poderia absorver essa demanda, absorver esses alunos gerir essa entrada desses alunos acompanhá-los e reinse/inseri-los no mercado de trabalho ocupando essas vagas ocio/ociosas - com os alunos que conseguem entrar mesmo sem as cotas que são alunos que têm um um um/uma formação diferenciada né porque eles passam por cima de todos os/de todas as suas dificuldades pra se inserir na instituição - esses alunos eles já têm potencial de de serem inseridos no mercado de trabalho - o questionamento que eu faço é aos alunos que que não conseguem passar por todas essas barreiras sem essa cota sem essa oportunidade e que tão fora do mercado de trabalho que não tão entrando no instituto não estão aproveitando de tudo que a instituição pública federal de ensino profissional técnico profissional tem a oferecer - então avalio que não/que ainda a gente não não tá contribuindo pra inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho e acho que isso poderia ser melhor direcionado com a inserção das cotas.

CC1- Bem... eu não acompanhei nenhum aluno posterior tá a a a finalização do curso porém eu acredito que tinha que ser/ter um cuidado maior porque não é só absorver ou formar eles - se o mercado existe uma restrição ou não há a possibilidade né tem que ser de acordo com a necessidade dele e que possa também ele aplicar ou exercer a profissão não é só absorver... se existe realmente a possibilidade de ele exercer... não por uma questão de exclusão do mercado mas sim de ahn da profissão em si.

CC2- Não... não considero satisfatória porque não... vejo a instituição fazer essa condução... eu não vejo... pelo menos no meu curso que eu coordeno não tem nenhum tipo de política nesse sentido... se tiver a gente faz põe em prática... mas não vejo eh nenhum tipo de política nesse sentido.

CC3- Eu eu desconheço que tá/tenha algum processo direcionado pro alu/eh a a aluno com deficiência né... nesse sentido pode ser que tenha mas eu/ os alunos que se formaram no curso acho que não teve nenhum acompanhamento particular não após a conclusão.

CC4- Eu desconheço - eu eu não sei como é que se dá esse processo se há um acompanhamento monitoramento desse egresso - eu sinceramente desconheço eu ainda não cheguei a ter/de maiores detalhes em relação à isso.

Pe1- Não - eu acho que não satisfaz para o aluno como um todo - o setor de estágio ele ainda tem uma relação com o mundo do trabalho com o mercado do trabalho ainda muito tênue eh não existe uma política de: estreitamento dessa relação não só para o deficiente mas pra o estagiário como um todo - nós temos assim... pontos de estrangulamento quando buscam quando o aluno procura integralizar o curso e que esse estágio é obrigatório porque não há não há um programa uma política de maior aproximação da instituição com o mercado de trabalho - precisa ser melhorado pra todos os estudantes não só para os alunos porque a gente é uma casa de educação profissional - então a gente precisa ter essa identidade muito bem delineada então mas a gente.... um pouco distante do do arranjo produtivo - então a gente PRECISA tá mais ANTENADO mais LIGADO mais ARTICULADO com o trabalho e a gente tá muito distanciado do mercado de trabalho com o trabalho - a gente tá antenado né (risos) é na na/todo currículo é para o trabalho mas na hora de inserção do jovem eh no mercado de trabalho... acho que há um ponto aí que não está bem bem definido... qual papel do instituto em relação a inserção desse jovem no mercado não só para o deficiente como pra todos os jovens que conclui os seus cursos técnicos aqui no instituto.

Pe2- Ao meu ver eu penso que não existe esse acompanhamento porque tenho 26 anos de serviço na instituição e num num/desconheço.

Pe3- Não conheço nenhuma política que tenha sido implantada e implementada relacionada a esse processo de inserção desse estudante no mercado de trabalho.

Pe4- Vejo as ações muito tímidas ainda.

ExCN1- Não... não é satisfatória não... ainda não é satisfatória como os os estágios em/de maneira geral os alunos eles têm uma/ah convênios né há alguns convênios que a escola mantém com algumas instituições eh de trabalho e e e os os alunos através de seus cursos normalmente eles colocam na na/eh a divulgação desses/ dessas empresas que estão precisando de estagiários - a princípio vamos falar do estágio pra depois ver o mercado de trabalho - então nem () são poucos né são poucas as as as empresas - ainda tá faltando muito que a escola po/faça um trabalho mais articulador mais com essas empresas porque daí é que vem/surge a possibilidade deles ingressarem no mercado de trabalho posteriormente mas os estágios que são obrigatórios ou não obrigatório esses a escola ela facilita porque as/têm esses convênios com as escolas... então ou com as/a escola tem convênio com essas instituições de trabalho né... então surgem os, os estágios - os alunos em geral eles se inscrevem ((ENTREVISTADORA PERGUNTA: os com deficiência também?)) Também também... é tanto que o próprio Edvaldo...eu vou dar o exemplo dele porque ele eu acho que não se incomoda... ele tem prazer até ele fez um convênio... ele ele foi estágio na na biblioteca pública do estado de Sergipe Apifa/Epifânio Do/Dórea - então ele fez/o está/estágio não foi ainda emprego né.... então ele fez ... outro menino cego ele fez num que... ele fez o curso de turismo o técnico ele foi fazer um estágio num dos hotéis que eu até fui visitá-lo eh lá na/no hotel aqui de Aracaju na orla - então estágio eles vão não é? eh mas o encaminhamento do mercado de trabalho a escola ainda tá falha eh apesar da gente saber que existe a lei específica de cotas nessas empresas de de de pequeno médio ou grande porte que têm tantos por cento

né pra deficientes - mas a escola precisa de fazer essa articulação ainda ho/hoje ainda é talvez um ponto ainda negativo que a escola precisa avançar em em em conduzir... não sei o processo como é porque você sabe que na/nas instituições é de empre/de emprego... quando é pública é através de concurso aí são eles mesmos cada um vai se virar e nessas instituições que não são públicas são privadas, eles têm alguns eh pré-requisitos, requisitos e tal de fazer eh entrevistas essas coisas e tal - a escola não está com essa com essa função... com essa função não com essa: com essa atribuição vamos supor assim... a escola hoje ela não faz esse encaminhamento dos nossos alunos com deficiência com necessidades específicas ao mercado de trabalho... não há esse encaminhamento - a gente sabe que tem órgãos que isso po/a gente pode até fazer né como eu como eu falei né que o Ministério Público ele tá fazendo esse trabalho que as empresas é solicitam né mas ainda não tivemos eh num num tivemos essa iniciativa.

ExCN2- Eh... na na minha época a gente não tinha eh uma proposta efetiva de colocação no mercado de trabalho - eh o que é que a gente fazia enquanto NAPNE independente dos setores da instituição que tinham como função colocar o aluno no mercado de trabalho nós enquanto NAPNE a gente ia diretamente nos locais a gente sabia que tinha vagas em determinados locais... G Barbosa - aí a gente cansou de ir no G Barbosa ver quantas vagas tinham e indicava os alunos que tinham lá na instituição pra que eles conseguissem fazer estágios e consequentemente após a saída dos alunos a gente tinha os contatos, quando a gente sabia que tinha vagas o NAPNE mesmo ia lá na instituição ou ligava e entrava em contato pra exatamente colocar essa/esse aluno no mercado de trabalho - então a gente nunca usou na época essa via do setor específico que tinha essa função - a gente nunca utilizou e eu me lembro que apenas em um momento esse setor veio à nossa procura dizendo que tinha uma instituição que eh queria alunos com deficiência por conta da questão das cotas né... da da legislação da lei né e precisava de alunos com deficiência - mesmo assim eles eh na época alguns alunos foi aluno cego surdo mas eles pegaram alunos com deficiência física né... na realidade era só mesmo pra questão de cumprir a legislação... mas resumindo eh não tinha na época essa/esse não sei se interesse né... mas eles não tinham esse olhar ainda pra colocação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho o setor específico - a gente sim tentava correr atrás né o que não era tão fácil e depois que a gente corria atrás a gente ia pro setor específico pra formalizar - essa era a lógica né.